

UNDERVEIS

Å lære norsk – En studie av opplevelsen av ulike strategier for norskopplæring

AV

INGER JOHANNE LARSEN

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er

Universitetet i Agder

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

FORORD

Ved innlevering av denne oppgaven har masterstudiet kommet til veis ende. Det har vært en lærerik og krevende prosess både faglig og personlig.

Jeg vil først takke veilederen min professor Gjert Langfeldt ved Universitetet i Agder for tålmodig veiledning og god faglig hjelp underveis. En takk går også til Per Garmannslund som i starten av oppgaven gav råd i forbindelse med case undersøkelsen og utformingen av loggskjemaene.

Jeg ble godt mottatt på skolen der undersøkelsen ble utført og jeg vil takke administrasjonen og lærerne som tilrettela for meg og min studie. En ekstra takk til Marit Syvertsen for god praktisk tilrettelegging og nyttige samtaler. En spesiell takk går til informantene, som alle var positive til meg, og gjorde min undersøkelse mulig å gjennomføre.

Til sist vil jeg takke Anna Camilla, Sondre Jo og Jens Oskar for å ta hensyn og være tålmodige med meg i skriveprosessen. Gode venninner har oppmuntret og støttet meg underveis – takk til dere. En takk går også til Jonny for viktig teknisk support.

Fevik, 14. 05. 10

Inger Johanne Larsen.

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven beskriver en studie som har som mål å kartlegge voksne innvandreres opplevelse av to ulike undervisningsformer ved språkopplæringen. Deltakerne mottar tradisjonell undervisning og en IKT støttet undervisning der dataprogrammet Migranorsk benyttes i tillegg til den tradisjonelle språkopplæringen.

Metodene som er benyttet for å innhente informasjon er gruppeintervjuer og en caseundersøkelse med to loggføringsskjemaer.

Det overliggende perspektivet i oppgaven er hermeneutisk teori og i teoridelen presenteres denne sammen med læringsteori og mestringsperspektiv. Å lære et nytt språk i et fremmed land er utfordrende og informantene har med sine svar vist at norskopplæringen er et svært viktig mestringsområde, men at det kan være vanskelig å integrere dette mestringsområdet i forhold til andre livsoppgaver de også skal mestre.

Resultatene i undersøkelsen gir ikke grunnlag for å si at de to opplæringsformene er bedre eller dårligere enn hverandre langs en sammenlignbar dimensjon. Svarene antyder heller at det handler om to ulike opplæringsformer, som gir ulik tilgang til læring, og som begge har sterke og svake sider som vil appellere ulikt fra person til person.

INNHOILDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	5
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE.....	5
1.2	OPPGAVENS AKTUALITET.....	7
1.3	FORELØPIG PROBLEMSTILLING.....	7
1.4	OPPGAVENS OPPBYGGNING.....	8
2	TEORI	9
2.1	HERMENEUTISK PERSPEKTIV.....	9
2.2	SOSIAL LÆRINGSTEORI.....	16
2.3	SOSIAL KOGNITIV LÆRINGSTEORI.....	20
2.4	MESTRINGSPERSPEKTIVET.....	22
2.5	IKT I SKOLEN.....	25
	2.5.1 Målsetninger for norskopplæring av innvandrere	25
2.6	NORSKE UNDERSØKELSER PÅ OMRÅDET.....	28
	2.6.1 ØF- rapport nr.15/2005.....	28
	2.6.2 ØF-notat nr 6/2006.....	29
	2.6.3. Garmannslund & Langfeldt 2009.....	31
2.7	IKT SOM RAMMEFAKTOR.....	31
2.8	ENDELIG UTFORMING AV PROBLEMSTILLING.....	32
3	METODE	33
3.1	VALG AV METODE.....	33
3.2	EN KVALITATIV TILNÆRMING.....	33
3.3	FORSKERROLLEN.....	34
3.4	UTVALG OG UTVALGSSTRATEGI.....	35
	3.4.1 Utvalget til gruppeintervjuene.....	35
	3.4.2. Utvalget til caseundersøkelsen.....	36

3.5	Å LÆRE GJENNOM Å FÅ FOLK I TALE.....	36
3.5.1	Gruppeintervju.....	36
3.5.2	Loggføringskjema.....	38
3.5.3	Bruk av case.....	38
3.5.4	Prøveskjemaer.....	40
3.5.5	Observasjon.....	40
3.6	TOLKNING OG ANALYSE.....	42
3.6.1	Grounded Theory.....	42
3.6.2	Meningsfortetting.....	45
3.7	VALIDITET OG RELIABILITET.....	46
3.8	TRANSPARENS.....	47
3.9	FORSKNINGSETISKE HENSYN.....	47
3.10	UNDERSØKELSENS BEGRENSNINGER OG SVAKHETER.....	48
4	PRESENTASJON AV EMPIRI.....	50
4.1	PRESENTASJON AV GRUPPEINTERVJUENE.....	50
4.1.1	Informantene.....	50
4.1.2	Temaer som vektlegges hos informantene.....	51
4.2	PRESENTASJON AV LOGGSKJEMAENE.....	57
4.2.1	Generelle spørsmål.....	57
4.2.2	Daglige spørsmål.....	65
5	DRØFTING.....	80
5.1	HVA KJENNETEGNER DE TO ULIKE LÆRINGSFORMENE.....	80
5.2	TEMAENE INFORMANTENE VEKTLIGGER.....	82
5.3	TROVERDIGHET.....	86
6	AVSLUTNING.....	87
	REFERANSER.....	90
	VEDLEGG.....	93

1. INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVEN

Min entusiasme for pedagogikk oppstod da jeg oppdaget at faget favner en helhetsforståelse for menneskelig tenkning og atferd. Denne brede tilnærmingen til forståelsen av mennesket jeg opplevde i faget pedagogikk, var en viktig årsak til at jeg fortsatte dette studiet, fremfor psykologi som jeg først hadde planlagt, og nå fullfører en mastergrad i faget. Da jeg skulle starte arbeidet med masteroppgaven var jeg interessert i å bli tilknyttet et prosjekt ved Universitetet i Agder. Grunnen til dette var de mange fordelene jeg så ved å være en del av et større arbeid. Det ville være interessant og nyttig faglig sett for meg å arbeide med erfarne forskere og få innblikk i de mange ulike utfordringene forskere står overfor. Jeg var åpen for flere temaer, men da min faginteresse er mot det psykologiske feltet ønsket jeg å utføre en undersøkelse som ga meg mulighet til å ha dette aspektet med i problemstillingene. Jeg ønsket også å gjennomføre en undersøkelse der jeg var i nærkontakt med informantene.

Det prosjektet jeg kunne bli tilknyttet var i startfasen og hadde språkopplæring blant innvandrere som tema. Formålet var å undersøke om IT støttet opplæring kunne være like effektiv som tradisjonell undervisning. I det prosjektet spilte undervisningsformene rolle som uavhengig variabel, og spørsmålet var om de var årsak til ulik prestasjon på norsktester etter gjennomført opplæring. For denne oppgaven er det ikke slik. Spørsmålet nå er hvordan deltakerne opplever undervisningen de blir tilbudt, og om de opplever å få realisert sine ambisjoner om å mestre språk, uavhengig av hvilken opplæringsform de blir fordelt på. Hvis det er tilfelle er det også teoretisk interessant. Det å lære språk kan skje på mange måter og det synes viktig å finne hva som er de ulike måtenes sterke sider, mer enn å rangere de ulike måtene i forhold til effekt.

Innvandrere er ingen ensartet gruppe. De representerer et rikt mangfold når det gjelder etnisk og kulturell bakgrunn, livserfaring, utdanningsbakgrunn og ressurser. For mange innvandrere skjer norskundervisningen i en periode hvor mye skjer samtidig i livet deres. De skal tilpasse seg nye omgivelser og en ny kultur. I starten av oppholdet er det mange som flytter, skaffer seg bolig og jobb, og flere lever som familie eller stifter familie. På et generelt

grunnlag kan deltakerne på norskundervisning være universitetsutdannet eller analfabeter, arbeidsinnvandrere fra Europa og Nord-Amerika, eller flyktninger og fordrevne fra ikke-vestlige land (Skaalvik 2002). Hvorfor de sitter på skolebenken vil variere, og dermed også motivasjonen og forståelsen for å lære norsk.

Jeg ønsker i denne sammenheng å nevne deltakerne i norskopplæringen som jeg møtte og snakket med. Grunnen til det er dels fordi dette er personer som det gjorde inntrykk på meg å møte, og dels fordi det er viktig for meg å få frem at bak betegnelsen *deltakere i norskundervisning* finnes det en rekke skjebner, personligheter og ressurser. Mine informanter kom fra flere kontinent og reiste til Norge av ulike årsaker alene, eller med noe familie. Alderen varierte fra under tjue år til godt voksne personer. Jeg har dermed vært i kontakt med en svært interessant og sammensatt gruppe og hatt gode forutsetninger for å innhente mye informasjon om opplevelsen av norskopplæringen.

Norskopplæringen på den skolen jeg utførte min undersøkelse hadde organisert undervisningen på to ulike måter. Alle elevene deltok på tradisjonell klasseromsundervisning, men et antall av disse mottok også IKT støttet undervisning. Den tradisjonelle undervisningen var organisert i klasserom med omtrent atten deltakere, og hvor lærer underviste og veiledet elevene underveis. IKT støttet undervisning gikk ut på at elevene ble opplært i e-læringsprogrammet Migranorsk, og deretter veiledet i arbeidet med dette norskopplæringsprogrammet i datarommet og på studieverkstedet som var en del av skolens bibliotek. Migranorsk er et av de ledende programmene i markedet for språkopplæring, og følger Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere. Programmet har utstrakt bruk av lyd, bilder og tekst i tillegg til videoer som omhandler ulike forhold i dagliglivet. Det er en stor mengde øvingsoppgaver med umiddelbar svarrespons, og ordbok og leksikon er tilgjengelig under arbeidet (www.migranorsk.no). Migranorsk forutsetter i en viss grad at brukerne kan lese og skrive.

De opplysningene jeg gir om Migranorsk i denne oppgaven er der det ikke er oppgitt kilder, mine egne beskrivelser og derfor mitt eget ansvar.

1.2 OPPGAVENS AKTUALITET

Norge har de siste årene hatt en jevn økning i innvandring, både gjennom arbeidsinnvandring og gjennom flyktninger som har fått opphold i landet. Ulike problemstillinger omkring dette er et hyppig tema i ulike medier og nyhetsoppslag. Et av de viktigste tiltakene for å integrere innvandrerne i det norske samfunnet er språkopplæringen.

Det har generelt vært stort fokus på IKT i skolen de siste årene, og det har blitt investert betydelige midler i elektroniske læremidler. Også i forhold til opplæring av innvandrere er IKT sentralt som virkemiddel for å oppnå effektiv opplæring og læringsresultater.

Opplæringsplanen i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere spesifiserer mål i forhold til bruk av IKT i undervisningen og aktualiserer med det denne oppgavens fokus. Det er sannsynlig at flere og flere av deltakerne på norskopplæring rundt om i Norge er IKT brukere også privat. Mange har også mer eller mindre erfaring med dette fra hjemlandet, og det er naturlig å forholde seg til PC og internettbruk i Norge i dag.

1.3 FORELØPIG PROBLEMSTILLING

Det interessante for meg i utviklingen av problemstilling har hele tiden vært fokuset på deltakernes erfaring og opplevelse. Jeg ønsket å undersøke temaet norskopplæring sett fra deltakernes synsvinkel, og valgte derfor å finne mer ut om dette ved å snakke med dem og spørre om deres meninger og opplevelse av språkopplæringen. Jeg startet arbeidet med oppgaven med følgende problemstilling og underspørsmål:

Hvordan opplever elevene på norskundervisningen de to undervisningsmåtene de mottar?

- Hva er undervisningsmåtenes sterke sider?

- Hva påvirker opplæringen?

- Opplever deltakerne å få realisert sine ambisjoner om å lære norsk uavhengig av undervisningsform?

1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING

For å besvare oppgavens problemstilling er følgende disposisjon valgt:

Oppgavens teoretiske forankring presenteres i kapittel 2 med følgende hovedområder: Læringsteori, mestringsperspektiv og norske undersøkelser på språkopplæringsfeltet. Det over liggende perspektivet i oppgaven er hermeneutisk teori. I kapittel 3, metodekapitlet, beskriver jeg hvilken vei jeg har fulgt i arbeidet gjennom utvalg og utvalgsstrategi. Jeg gjør greie for planlegging og gjennomføring av gruppeintervjuene og caseundersøkelsen, samt for valg av det analyseverktøy som er benyttet.

Presentasjon av empirien følger i kapittel 4, med intervjuene presentert først og deretter svarene fra de to loggskjemaene fremstilt i tabeller. I kapittel 5 sammenfatter jeg funnene i undersøkelsen og drøfter disse i lys av aktuell teori presentert i oppgaven. I siste kapittel kommer jeg med oppsummerende tanker rundt undersøkelsen og resultatene, og retter et blikk på spørsmålet om troverdighet.

2 TEORI

I dette kapittelet skal jeg først og fremst gjøre rede for mitt perspektiv på den læring som skjer hos deltakerne ved norskopplæringen. Dette vil jeg gjøre ved å vise til ulike teoretiske posisjoner som jeg mener hver for seg og sammen kan bidra til forståelsen av hvordan disse elevene lærer norsk. Som jeg alt har gjort rede for i innledningskapitlet startet denne oppgaven som en del av et prosjekt ved UiA. Denne tilknytningen fikk teoretiske konsekvenser ved at den opplæringen jeg ble involvert i hadde et sterkt innslag av fokus på IKT. Det var derfor naturlig å gjøre dette til en del av min problemstilling og teoridelen i denne oppgaven må derfor tydeliggjøre hvordan IKT i opplæringen virker inn på elevenes lærings- og mestringmuligheter. Måten jeg har forsøkt å løse dette på er ved å gjennomgå deler av feltets kartlegginger og kunnskapsstatus. Jeg vil undersøke hvordan tidligere norske undersøkelser på samme område har forstått denne opplæringens muligheter og utfordringer. På denne måten redegjør jeg også for hva som undersøkes.

Å lære et nytt språk i et nytt land innebærer for de fleste store utfordringer. På hvilket grunnlag språkopplæringen skjer spiller naturligvis inn som et tungt moment, men generelt kan en si at både motivasjon og mestringsopplevelse er sentrale faktorer for hvor vellykket en slik opplæring blir. Sentrale spørsmål i denne sammenhengen vil være: Hvordan er forståelse mulig? og Hva skjer når vi forstår hverandre? (Lægreid og Skorgen 2006:10).

2.1 Hermeneutisk perspektiv på forståelse

Jeg ønsker å belyse utfordringene ved å lære, og forstå et nytt språk ved å knytte det til et hermeneutisk perspektiv. Tradisjonelt har begrepet hermeneutikk vært brukt i forbindelse med tolkning av den informasjonen andre gir oss. Det har vært vanlig å tenke på hermeneutikk som retningslinjer for tolkning av vanskelige tekster. Mer vanlig i dag er det også å se ordet i videre betydning, om det som skjer i en samtale eller når vi ønsker å forstå hvorfor personer handler som de gjør (Lægreid og Skorgen 2006). Hermeneutikk knyttet til hverdagsliv omfatter forståelse og fortolkning av språklige ytringer og andre meningsbærende strukturer, for eksempel gester, billedkunst, handlinger og sosiale situasjoner (ibid:10). Med andre ord handler det om forståelse mellom mennesker og

verden. Hermeneutiske studier fokuserer først og fremst på forståelsen av bestemte handlinger og deres meninger, med utgangspunkt i fortolkningen av de handlende aktørene og deres intensjoner. Fokuset er altså på individer fremfor for eksempel institusjoner, organisasjoner eller grupper. Som vitenskaplig retning ble hermeneutikken betydningsfull fordi den ble ansett som en motvekt til positivismen.

Hermeneutikken har sine idè historiske røtter i to parallelle og delvis sammenfallende retninger. Disse er den protestantiske bibelanalysen og det humanistiske studiet av antikke klassikere, og gir derfor grunnlag for å si at teksttolkning er utgangspunktet. Hovedtemaet for hermeneutikken har fra start av vært at *"meningen hos en del kan bare forstås om den settes i sammenheng med helheten"* (Alvesson og Sköldbberg 1994).

Friedrich Schleiermacher (1768 – 1834) er et viktig navn fordi han utvidet hermeneutikkens felt fra primært å innebære korrekt og gyldig fortolkning av tekster til å bli en allmenn kunslære om forståelsen av alle språklige uttrykk og formidlinger (Lægreid og Skorgen 2006). Schleiermacher rettet dermed oppmerksomheten mot dialektikken og utviklingen av tanken i samtale med andre. Her ser vi en parallell til dagens teoretikere, blant andre Michail Bakhtin og hans dialogisme. Bakhtin vektlegger samspillet mellom personene i en samtale og dennes betydning for utviklingen av tanker og bevissthet. Jeg kommer nærmere inn på dette nedenfor. Schleiermacher fremstår som den moderne hermeneutikkens grunnlegger. Schleiermacher mente vi hele tiden fortolker og gir ny forståelse underveis i en dialog eller forelesning, i litterære verker osv. Han er kjent for *den hermeneutiske sirkel* og fremhevet at språkets betydningsmuligheter er like uendelige og uoverskuelige som den menneskelige bevissthet. Den hermeneutiske sirkel presenterte Schleiermacher i 1829, og her gir han beskrivelse på hvordan hermeneutikkens grense kan utvides til å gjelde vanlig dialog og samtale. Pendlingen mellom forståelse og for-forståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse kan sies å gi en slags sirkelbevegelse og omtales gjerne som den hermeneutiske sirkel (Grønmo 2007: 374). På denne bakgrunnen blir det å forstå at det ikke finnes en endelig og avsluttet forståelse verken av talen eller dens opphavsmann. Mottaker eller fortolkeren må i forståelsesprosessen støtte seg på det hun innehar av kløkt, talent og intuisjon (Ibid:100).

Den hermeneutiske sirkelen kan sies å gjøre spørsmålet om mening om til den sammenheng de enkelte elementene danner.

”Princippet om at talens enkelte dele forståes ud fra den helhed, de indgår, mens helheden omvendt forståes ud fra delene” (Schleiermacher oversatt av Gulddal og Møller 1999:19).

Den hermeneutiske prosessen starter med å stille spørsmål til en tekst, og sette oss inn i intensjonene til tekstens opphavsmann. I språket og dialogen må de enkelte ord forstås i lys av helheten, da et og samme ord kan ha flere betydninger. En utfordring ved å lære seg et nytt språk er nettopp å mestre nyansene her. Når en skal lære seg et nytt språk kommer i tillegg det kulturelle aspektet inn og gir enda flere nyanser og muligheter for forståelse, både fra teksten eller avsenderen, og fra mottakeren eller fortolkeren.

Moderne hermeneutikk går tilbake til teorier og metoder som ble utviklet av tyske filosofer i slutten av 1700- og begynnelsen av 1800-tallet. Det filosofiske grunnlaget for hermeneutiske studier er utviklet av Wilhelm Dilthey og hans etterfølger Hans-Georg Gadamer. Dilthey var med å utvide fokuset i den hermeneutiske sirkels bevegelse mellom del og helhet i forståelse av en tekst eller tale, til å omfatte åndsvitenskapelig tenkning i sin helhet. Dette innebar et mer helhetlig perspektiv og hvor de enkelte delene blir meningsfulle først når de er satt i en kontekst og i en sammenheng. Jeg ser det interessant i denne sammenhengen og se på Diltheys begrep ”livsytring”. Han definerer begrepet som et sanselig og åndelig uttrykk for en persons indre bevissthetstilstand. Et smil tolker vi vanligvis som uttrykk for glede, og kan sies å være ”ytterliggjørelse” av personens indre tilstand. Dilthey vektlegger imidlertid relasjonen mellom uttrykket og det uttrykte, eller sagt på en annen måte, opplevelsene. Opplevelser er grunnleggende og blir i følge Dilthey betydningsfulle i forhold til hvordan en evner å tenke og fremskaffe forståelse. Det skiller mellom forståelsens elementære former og forståelsens høyere former. Førstnevnte oppstår i det daglige liv, hvor en gjennom kommunikasjon med andre gjør seg forståelig for hverandre. Forståelsens høyere form er mer kompleks og beskriver tilstander der en ikke enkelt klarer å oppnå forståelse, og ikke kan koble

informasjonen til egne praktiske erfaringer. Dette medfører krav til vår evne til å tenke og lage seg flere erfaringer basert på abstrakt kunnskap.

Den filosofiske hermeneutikken anså det som uunngåelig at en forståelsesprosess ville avspeile leserens fastlagte oppfatninger. Gadamer's utgangspunkt er at vi aldri kommer uten fordommer, eller med andre ord, førforståelse til en tekst, og dermed også forståelsen av den sosiale verden. Vi er preget av språket og er historisk situerte, det vil si plasserte i vår tid og vårt rom. Det generelle hovedpoenget i all hermeneutisk teori i dag er i følge Fuglseth og Skogen at vi på en eller annen måte må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen. Med dette menes at vi må være oss bevisst at vi tolker det vi opplever ut fra våre egne erfaringer og opplevelser. Ved å være klar over dette minimerer vi en for enkel og ensidig tolkning og forklaring. Et sentralt spørsmål er hvordan vi som forsker farger og påvirker det vi forsker på (ibid: 263). Forståelse er et resultat av tolkning, som igjen er knyttet opp mot den enkeltes evne til bevissthet og refleksjon. En metodisk konsekvens av denne teorien er at vitenskaplig teksttolkning må gjøre seg bevisst sin egen førforståelse av teksten eller materialet og gå inn i den hermeneutiske spiralen på en bevisst måte og vise refleksjon over dette i presentasjonen av resultatene. I hermeneutiske analyser vektlegges ideen om at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i. Deltakerne på norskopplæringen vil da bli forstått i sammenheng med deres egen generelle forestillingsverden, og samtidig fortolket i lys av min/forskerens forståelse av konteksten deltakeren inngår i, og i forhold til min betraktning av den situasjonen eller prosessen som handlingen er en del av.

Alvesson og Sköldbberg nevner empati som en vei inn til forståelse. Ved å leve seg inn i den handlendes situasjon kan en klarere se og forstå innholdet og meningen i handlingene (s:117). Det er imidlertid viktig samtidig også her være oppmerksom på sin egen førforståelse. En måte å forholde seg til dette på er å veksle mellom inntreden i den fremmedes verden, og tilbaketrekning til vårt eget referansesystem (s:136). Jeg kan se at dette kan være hensiktsmessig i forhold til oppgavens tema og forståelsen omkring innvandreres deltakelse og opplevelse av norskopplæringen.

For å opprettholde en nødvendig avstand til feltet og informasjonen blir det viktig å tenke på en helhetlig måte og på en kritisk måte. Med det mener jeg at en stiller seg selv spørsmål til det en ser, men også til sine egne refleksjoner rundt det en ser.

Helhetlig forståelse innebærer ikke bare å finne og beskrive alle aspektene ved fenomenet, men også å forstå hvilken mening alle aspektene har for fenomenet som helhet.

Clifford Geertz kulturanalyse

I vårt flerkulturelle samfunn er det hermeneutiske perspektivet aktuelt og kan gi (ny) forståelse rundt spørsmålet hva det er å forstå hverandre? Dialogen og den kommunikative åpenheten overfor "de andres" standpunkt og holdninger er det sentrale i denne sammenheng. Alle betraktninger av et fenomen eller en situasjon skjer gjennom egne briller, som jo er farget av egen kulturell bakgrunn, kunnskap, fordommer og forventninger. Det gjelder å være seg bevisst at vår egen forståelse og egne fordommer som oftest er de hardeste å gjennomskue, og på den måten svekke grobunn til misforståelser av mennesker og situasjoner (Lægreid og Skorgen 2006). Clifford Geertz, kjent sosialantropolog og etnograf, tar opp problemstillinger rundt forståelsen av andre med annen kulturell bakgrunn enn oss selv. Han mener handling og atferd får mening innenfor rammen av kulturen som et organisert og komplekst symbolsk system. Samtidig blir symbolsystemet som helhet først forståelig om man ser dem i sammenheng med handlingene og atferden til menneskene som deltar i dem. Denne refleksjonstankegangen beskriver Geertz som en hermeneutisk sirkel (ibid:325). To av mine informanter svarte på spørsmålet om hvorfor de ville lære norsk, at det var noe de måtte for å kunne klare å bo i landet. Dette kan tolkes dit hen at språket er en nødvendig åpning til kulturell forståelse og dermed bedrer muligheten til å klare seg i et nytt land. Hvordan vi forstår hverandre og språket er klart en kompleks prosess, men jeg ser en styrke i den antropologiske vektleggingen av kulturelle symboler og fortolkning. Lægreid og Skorgen plasserer Geertz i skjæringspunktet mellom vitenskapelig og filosofisk hermeneutikk. Dette fordi han både knytter an til tradisjonell vitenskapelig hermeneutisk innsikt med hensyn til å tolke individuelle språklige uttrykk i lys av deres språklig-grammatiske og historisk-kulturelle sammenheng, og ved å vektlegge den filosofisk hermeneutiske innsikt vedrørende behovet for bevissthet rundt eget historiske og språklige

ståsted og fordommer. Det er først når denne bevisstheten er til stede at det er mulig å være lydhør for det som er annerledes ved den andres tale (ibid:337).

En helhetlig forståelse innebærer ikke bare å se og beskrive alle aspektene ved fenomenet, men også å forstå den mening de ulike aspektene har for fenomenet som helhet, og også hvordan fenomenet som helhet gir mening i den større samfunnsmessige sammenheng. Det er dette perspektivet på helhetlig forståelse som er grunnlaget for den typen analyser Geertz (1973) utviklet under betegnelsen *tykk beskrivelse*. Den tykke beskrivelsen har som mål å synliggjøre de komplekse og ofte flersjiktete og sammenfiltrede forestillingsmønstrene som utgjør en kultur. På denne måten kan forskeren åpne for muligheten til å få tilgang til de aktuelle personenes tankeverden (Lægreid og Skorgen:327).

Uten parallell til Geertz, men fordi det aktualiseres av norsk skolepolitisk tenkning, kan en si at en i norsk pedagogisk sammenheng har forsøkt å utvikle et begrep for hvordan en skal kunne ivareta den enkelte elevs egenart. Begrepet som denne individualiserende bestrebelse er samlet under, er tilpasset opplæring. Et svært sentralt begrep i skolen, også i norskopplæringen til innvandrere, og med forankring i opplæringsloven. I denne sammenheng ser jeg betydningen av å vite noe om den enkeltes elevs bakgrunn. Dette blir ikke mindre viktig i undervisning til fremmedspråklige. Hvilket liv den enkelte har levd, utover formell skolegang, blir viktig når en vurderer tilpasninger i skolehverdagen. Når vi forsøker å forstå noe er vi hele tiden preget av det vi tidligere har lært og opplevd, og hvordan denne lærdommen er formidlet. Dersom læreren vet litt om bakgrunnen til den enkelte elev, øker muligheten for god tilpasning av undervisningen. Tilpasningene bør skje kontinuerlig ettersom lærer får vite mer om eleven og hvordan vedkommende tilegner seg læringen. I opplæringsplanen for norsk med samfunnskunnskap er prinsippene om "tilpasset opplæring" og "ansvar for egen læring" svært sentrale. Begrepet tilpasset opplæring er et ideal og et overordnet mål skapt av politikere, og en kan si at undervisningen er fullt ut vellykket først når eleven opplever tilpasning av lærestoffet og får praktisere en tilpasset deltakelse. Dette er naturligvis vanskelig om ikke urealistisk, men det er mulig å komme et godt stykke på vei i en vellykket undervisning om hensynet til den enkelte elevs behov tas på alvor. Deltakernes ambisjonsnivå, faglige nivå og deres livssituasjon er faktorer tett knyttet

opp til mestring. En individuell tilpasning kan bare skje gjennom dialog, og dermed er tilpasset opplæring et relasjonelt begrep.

I mars 2009 var det en Voksenopplæringskonferanse i Trondheim. Nå foreligger rapporten fra konferansen, redigert av Kent Hirsch, med tittel "Språklæreren som formidler av kunnskap om kultur og samfunn". Rapporten omtales av Lars Gunnar Lingås i Utdanning nr 5/2010. Lingås skriver og reflekterer interessant om våre forventninger til fremmedspråklige elever og deres læring, samtidig som mange nordmenn selv kommer til kort i tilegnelsen av ulike idealer i norske tradisjoner, verdier og forståelsesformer.

En av bidragsyterne er Heidi Biseth fra Høgskolen i Oslo. Hun skriver om språklæreren som demokratibygger, og vektlegger betydningen av formidlingen av kultur- og samfunnsverdier. Måten dette best bør gjøres på mener hun er gjennom relasjonsbygging og didaktikk som respekterer den enkelte elevs utgangspunkt og egenart. Sigmund Asmervik tar opp retorikkens plass i språkopplæringen. Han viser til det norske språkets mangel på begreper og de utfordringer det gir. Han mener en ikke kan løse disse utfordringene via stringente definisjoner, men heller arbeide for å skape kreative metaforer som åpner opp for mulighetene i moderniteten. Jeg nevner tilslutt Martin Thomassen fra NTNU da han skriver om norske verdier. Han advarer mot en undervisning som illuderer at vi står i en kunnskapstradisjon. Vi står faktisk i flere, og dette mangfoldet sier han kan brukes positivt i undervisningen. Fremmedspråklige elever er forskjellige og har med seg ulike kunnskapstradisjoner i bagasjen. De har stått i ulike læringstradisjoner og dette er noe vi må forstå bedre. Ved å være bevisst vårt eget mangfold gir det et godt utgangspunkt for å møte elevene i sin læring.

Trude Hella Eide, Geir Haugsbakk og Lene Nyhus viser også til betydningen av lærernes erfaringer og nåværende forståelse for den opplæringen de gjennomfører, i ØF-rapport nr 15/2005. Deltakerne på språkopplæringen gjør en tolkningsprosess, basert på egen bakgrunn, og basert på den opplæringen som gis. På bakgrunn av denne tolkningen skjer det en tilnærming til lærestoffet, som igjen har konsekvenser for læringsutbytte. I rapporten vises en modell som tydeliggjør hvorfor det er viktig å være bevisst den enkelte deltakers behov og situasjon som vesentlige rammefaktorer i utviklingen av et opplæringsløp. Jeg

kommer nærmere inn på denne rapporten under avsnittet om norske undersøkelser på området.

Jeg ser det hermeneutiske perspektivet som interessant og nyttig i forhold til oppgavens problemstilling, det danner et bakteppe som jeg kan forstå meg selv, min problemstilling og mine informanter i forhold til. Hermeneutikk åpner for en helhetlig tenkning omkring utfordringene ved språkopplæring, og i forståelsen av opplevelsen av denne opplæringen.

2.2 Sosial læringsteori

Læringssynet i sosial lærings teori vektlegger spørsmål omkring menneskets sosiale omgivelser, menneskelig samhandling og hva det vil si å være i et sosialt fellesskap. Vygotsky (1978) beskriver kognisjon som et sosialt produkt tilegnet gjennom interaksjon med omgivelsene. Slik sett er teorien aktuell for mine informanter da de kommer flyttende til Norge og lærer gjennom å leve i landet.

Vygotsky peker på den historiske betydningen hvor menneskers aktivitet i ulike sammenhenger gjennom ulike tider har hatt ulike mål og dermed gått i ulike retninger. Disse ulikhetene gjenspeiles i utviklingen av menneskers bevissthet, og meningsskapning kan derfor ikke forstås isolert, men i relasjon til det som former det. Han vektlegger også det kulturelle elementet, og hvordan dette gjenskapes på individuelt nivå. Med dette gir han kulturen en viss autoritet i forhold til individuell kunnskapskonstruksjon (Imsen 2005:294).

Mestringsopplevelsen i en læringsprosess er sentralt også hos Vygotsky. For å oppleve mestring må utfordringene være tilpasset elevens nære utviklingssone. De må ikke være vanskeligere enn at det er mulig for eleven å forstå oppgaven, men heller ikke så lette at den nære utviklingssonen ikke blir endret.

Vygotsky definerer den nære utviklingssonen slik:

"It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problemsolving under guidance or in collaboration with more capable peers."
(1978:86)

Det er et generelt prinsipp i Vygotskys teori om kognitiv utvikling at mennesket først er avhengige av hjelp og støtte fra voksne. Slik hjelp blir ofte omtalt som "stillas". Hjelpen som er nødvendig til å begynne med, kan gradvis reduseres til barnet mestrer oppgaven selvstendig. Behovet for hjelp fra andre er ikke en svakhet hos barnet/eleven, men et tegn på at utviklingsprosessen er i gang. Læring skjer gjennom deltakelse, samarbeid og i dialog med andre kompetente personer (ibid).

Hos Vygotsky (2001) er språket en viktig del av denne stillasbyggingen. Det er gjennom språket vi tilegner oss kultur og felles kunnskap. Det er det muntlige språket i en sosial kontekst som vektlegges, og ikke det skriftlige språket i en bok, selv om det er to sider av samme sak. Vi kommuniserer både muntlig og skriftlig i en sosial kontekst.

Videre sier Vygotsky:

"..fra en psykologisk synsvinkel er ethvert ords betydning en generalisering eller et begrep. Og ettersom generaliseringer og begreper ubestridelig er tankehandlinger, kan vi betrakte betydningen som et tankefenomen. Men det vil ikke si at betydning formelt hører med til to forskjellige sfærer av det psykiske liv. Ordbetydningen er et tenkefenomen bare i den grad tenkingen legemliggjøres i tale, og et talefenomen bare i den grad talen er forbundet med tenkingen og belyses av den. Det er et fenomen innenfor språklig tenkning eller meningsfylt tale – en forening av ord og tanke" (s.185).

Vi ser her at ord blir knyttet til tenkning og læring. Å lære nye ord med tilhørende begreper er vesentlig for å kunne lære mer. Vygotsky ser ordene som språkets byggesteiner og en

forutsetning for tenkning og intellektuell utvikling. Språket er grunnlaget for kommunikasjon med andre og avgjørende for samspillet mellom mennesker og den personlige utvikling, og dermed sentral i forhold til læring og identitetsutvikling. Det er når språket gjøres relevant for den enkelte at læring skjer, og gir åpning til en styrking av den enkeltes identitet (Steinsvik i Hirsch 2009:55).

Gjennom arbeidet med denne oppgaven ser jeg tydelig språkets betydning i opplevelsen av å mestre livet i et nytt land. Det ble derfor viktig for meg også å undersøke andre teoretikere som kunne bidra til å utdype dette aspektet. Nedenfor presenteres en teoretiker som har et grunnleggende læringssyn som vektlegger kommunikasjonsprosessen.

Michail Bakhtins dialogisme

Michail Bakhtin har et grunnleggende læringssyn som vektlegger kommunikasjonsprosessen. Dysthe (2000) sier Bakhtins pedagogiske perspektiver gjerne blir kalt dialogisme. I følge Bakhtin innebærer dialog først og fremst spenning, iblant konflikt, mellom ytringene til de som kommuniserer, mellom en selv og andre. Han mener vi kun oppnår bevissthet om oss selv gjennom dialog med andre. Vi definerer oss som mennesker gjennom møter med den andre, og språket blir ikke her benyttet til å uttrykke oss selv, men først og fremst for å kommunisere og være i dialog. Han sier at: «*..livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig..*» (Bakhtin 1981:318).

Med dialogisk mener Bakhtin at ordene får en indre overbevisende kraft gjennom argumentasjon og samtale med andre mennesker. Han mener kreativiteten og produktiviteten av ord består av ord som vekker nye og selvstendige ord, at det organiserer mange andre av våre ord innenfra, og dermed fører til at det ikke blir isolert og statisk (ibid:345).

Mening skapes i fellesskap og ikke i det enkelte individ slik kognitivistene hevder. Det er responsen og tilbakemeldingene fra den andre som gir grobunn for forståelse og mening:

« Forståelsen kommer til sin rett bare i responsen. Forståelse og respons er dialektisk knyttet sammen og gjensidig avhengig av hverandre: den er umulig uten den andre» (ibid: 282).

Læring skjer dermed i dialogen, enten mellom levende stemmer, eller også i møtet med en tekst som leses eller høres (Dysthe 2000). Det er alltid minst to stemmer, den som ytrer seg og den som er ment som tilhører. Språket blir i denne sammenheng sett på som et redskap i tilegnelsen av kultur og felles kunnskap, samt i tenkning og bevissthet.

Bakhtin kan sies å være eklektisk i sin tilnærming da han erkjenner at læring skjer i den enkeltes hode, men hovedfokuset legges på de sosiale og interaktive sidene ved læring. Han skiller mellom monologisk og dialogisk bruk av språket og i det viser han til ulike former for kommunikasjon. I monologisk bruk blir kommunikasjonen preget av lite rom til dialog, tenkning og refleksjon. Ordet blir «autoritært» og er knyttet opp til begreper som tradisjon, autoriserte sannheter, offisielle autoriteter eller personer som er anerkjent for å være autoriteter. Mange av mine informanter har erfaring med "monologisk undervisningsform", og flere av svarene i undersøkelsen vektlegger betydningen av lærebøkene og en tradisjonell undervisningsform. Dialogisk bruk av språket virker slik at ordet får en indre overbevisende kraft gjennom argumentasjon og dialog med andre. Han mener vi oppnår bevissthet om oss selv gjennom dialog med andre. Det er responsen og tilbakemeldingene fra den andre som gir grobunn for forståelse og mening. Med dette plasserer han seg i det hermeneutiske feltet. Mening skapes altså både gjennom prosesser i det enkelte individet og som gjensidig respons i et sosialt fellesskap

Det er interessant at språk samtidig er et individuelt og et kollektivt fenomen. Hver enkelt av oss tilegner oss språk, men vi trenger andre i utviklingen av forståelse og dannelse av egne meninger. Gjennom denne prosessen endres ikke språket, og blir å ses på som et fundament

for læring. For å kunne være tydeligere på hvordan språklig mestring medfører økt motivasjon og endret atferdsrepertoar hos den enkelte, er det viktig også å si noe om fenomenet mestring.

2.3 Sosial kognitiv læringsteori

Albert Bandura er en sosiokognitiv læringsteoretiker og er opptatt av læring i vid forstand. Han utviklet teorien om "self-efficacy" og forklarer her sammenhengen mellom egne forventninger og mestring. Denne motivasjonsteorien beskriver menneskers selvtillit i spesifikke situasjoner og som derigjennom utløser forventning om mestring. Han mente at menneskets tro på egne muligheter og forventninger om å mestre, er grunnleggende for all menneskelig virksomhet (Bandura 1997). Hvordan man tror man vil lykkes er viktigere enn den faktiske evnen vedkommende innehar for å utføre den aktuelle handlingen.

Denne troen påvirker både kognitive og affektive prosessene i retning av måloppnåelse:

"Perceived self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura 1997:3).

Dersom en har mange erfaringer på å ha mestret ulike oppgaver tidligere øker forventning om mestring, og motsatt. Har en opplevd å mislykkes, svekkes forventningene om å greie liknende oppgaver senere.

I følge Bandura er erfaringer med ikke å mestre i starten av et læringsforløp særlig uheldig, fordi dette vil kunne sementere en svak forventning om å klare tilsvarende oppgaver senere.

"People`s level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than on what is objectively true. Hence, it is people`s belief in their causative capabilities that is major focus in inquiry" (ibid:2).

Mestringsforventninger har følgelig betydning for valg av aktiviteter, læringsinteresse, innsats, utholdenhet og adekvate læringsstrategier. En bevisstgjøring av tenkningen omkring ulike utfordringer i en opplærings situasjon ser jeg som en viktig faktor i en god tilpasset opplæring. Å få belyst tema og oppgaven i sammenheng med egen innstilling, motivasjon og kunnskaper kan hjelpe eleven til en mer åpen innstilling og dermed større mestringsforventning.

Bandura fremstiller fire måter mennesker kan utvikle sin self-efficacy gjennom:

- Mestringsopplevelser
- Modellering, eller vikarierende erfaring
- Verbal oppmuntring
- Personens egen fortolkning av fysisk og emosjonell status

Den første måten, mestringsopplevelser, handler om at de positive erfaringer en har gjort seg tidligere på ulike områder, gir grunnlag for en videre positiv tenkning omkring nye liknende utfordringer. Bandura hevdet dette er den mest effektive måten å utvikle en sterk mestringsforventning.

Den andre måten Bandura skisserer som kilde til utvikling av self – efficacy er gjennom samvær med rollemodeller. Ved å se at andre som en opplever er lik en selv lykkes, styrkes troen på at en selv skal klare tilsvarende og liknende utfordringer.

En tredje måte en person kan utvikle sin mestringsforventning på er gjennom verbal oppmuntring fra andre. Ved å bli forsikret om at du vil klare oppgaven styrkes egen tro og opplevelse av mulighet til å mestre, på en positiv måte. Det er imidlertid viktig at den verbale oppmuntringen er realistisk i forhold til utfordringen.

Siste momentet er en individuell opplevelse og fortolkning av egen fysisk og emosjonelle status. Mennesker er både ubevisst og bevisst oppmerksom på hvordan man har det og føler seg til enhver tid. Hvordan man tolker eller leser de ulike følelsene man har i gitte

sammenhenger er her det sentrale. En person med høy mestringsforventning vil gjerne tolke for eksempel nervøsitet og anspenhet som en energikilde, mens en annen med lav mestringsforventning mest sannsynlig vil la denne opplevelsen av anspenhet tolkes negativt, og som en svakhet.

Banduras teori viser betydningen av tidligere erfaringer i forhold til mestringsforventning og hvordan personer håndterer utfordringer. En høy eller lav mestringsforventning gir utgangspunktet for videre valg og vil dermed ha en avgjørende rolle for en persons livsløp. I denne sammenheng er det noen viktige faktorer som gjør at elever med mulig etablert lav mestringsforventning fra opplæringen i hjemlandet, kan endres til en mer positiv forventning om mestring forutsatt positiv opplevelse med det nye. Norskopplæringen i nytt land gir et nytt og annerledes utgangspunkt for læring for den enkelte. Dette kan, ved trygge rammer og dyktige lærere, gi rom for å tilegne seg læring mer fritt i forhold til tidligere eventuelle negative læringserfaringer. I tillegg er det mange i samme situasjon, som åpner for det Bandura kaller modellæring. Momentet med verbal oppmuntring er det grunn til å tro at mine informanter opplever relativt jevnlig, ved å være tilknyttet en klasse med undervisning og veiledning av lærere.

Tenkningen til Bandura er i likhet med det hermeneutiske perspektivet fokusert på samspill og tolkning. Vedrørende temaet læring og forståelse vektlegges dialog og fortolkningen av samspillet i begge disse teoriene.

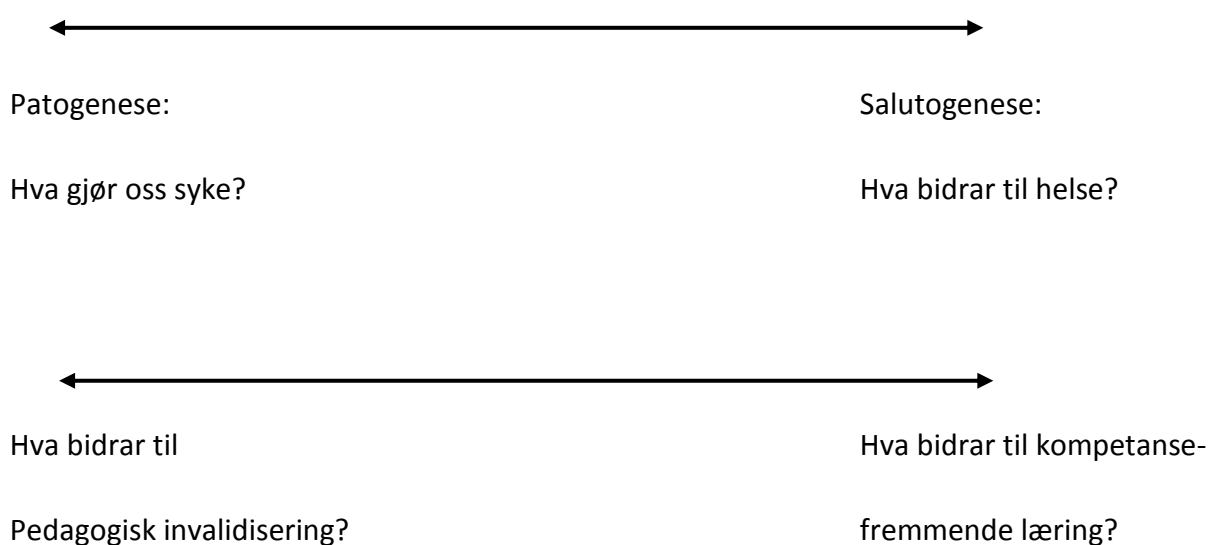
2.4 Mestringsperspektivet

Mestringsperspektivet gir rom for å gå langt i måten å fortolke individuelle handlinger. For å klare å fortolke hvilken opplæring mine informanter satte pris på, er det psykologiske perspektivet, i denne sammenhengen intraindividuelle prosesser, et relevant perspektiv. Nedenfor vil jeg se videre på hvilken betydning opplevelsen av mestring kan ha for forståelse og læring, i denne sammenheng læring av et nytt språk og leve i en ny hverdag i et fremmed land. Mestringsperspektivet er vidtfavnende og stort. I denne oppgaven vil det individuelle perspektivet være det sentrale, ved at en ser på hva som skaper eller hindrer mestringsopplevelse i det enkelte menneske. Elever har behov for å oppleve mestring,

anerkjennelse, positiv selvvurdering og selvakseptering i sine faglige og sosiale læringsprosesser. Dette vil gjelde også for voksne elever, som er mine informanter. Motivasjonsteorien var lenge preget av prestasjonstenkning, men har med tiden blitt mer forankret til personlige mål, forventninger og selvopfatninger.

Hilchen Sommerschild viser i boken Mestring som mulighet til fire kilder til forskning om mestring. Dette er resilience-forskningen, med Rutter og Garmetzy som sentrale forskere. Den andre kilden er selvbildeforskning, som er knyttet til resilience studiene, men med hovedfokus på selve mestringsprosessene. En tredje kilde er den familieterapeutiske tradisjonen. Til sist er det Aron Antonovskys nytenkning omkring helse. Jeg ønsker å fokusere på Antonovsky fordi hans teoretiske modell, med begrepene patogenese og salutogenese, gir en ny vinkling til forståelse av begrepet mestring. Han mener vi kan se helse i et perspektiv der ytterpunktene er patogenese som gir uttrykk for en håpløshet som er sykdomsskadende, til salutogenese som innebærer en følelse av meningsfull og forutsigbar indre sammenheng.

Befring (2006) viser til en figur med utgangspunkt i den teoretiske modellen til Antonovsky, og jeg ser at dette kan overføres til tenkningen omkring mestring i forhold til den skolehverdagen, og språkopplæringen mine informanter deltar i.



Med begrepet salutogenese legger Antonovsky vekt på at vi bør ha mer fokus på hva som forårsaker helse, enn hva som forårsaker sykdom. Dette kan trekkes inn i skole og undervisning ved å tenke at det er fruktbart å komme lengst mulig bort fra det ytterpunktet som indikerer "pedagogisk invalidisering", og arbeide mot å bevege seg lengst mulig i retning av "kompetansefremmende læring", slik som figuren antyder (Befring 2006).

Antonovsky fremhevet at opplevelsen av mening og sammenheng i livet er av avgjørende betydning for fysisk og psykisk helse. Han er opptatt av hvilke forutsetninger som må være oppfylt i et menneskes liv for å utvikle god mestringsevne. Han konkluderer med at "opplevelsen av sammenheng" (sense of coherence) er av sentral betydning for å utvikle slike evner (Sommerchild 2003).

Den opprinnelige definisjonen av "sense of coherence" var:

"(...)en global indstilling til tingene, der uttrykker den udstrækning, i hvilken man har en gjennomgående, blivende, men dynamisk tillid til, at ens indre og ydre miljø er forudsigelige, og at der er en stor sandsynlighed for, at allting vil gå så godt, som man med rimelighed kan forvente (Antonovsky 2004:13).

Antonovsky vektlegger tre komponenter som grunnforutsetninger for "sense of coherence":

- *Begripelighet* som innebærer at vi må forstå situasjonen, forstå hva den innebærer og at det som oppleves er ordnet, strukturert og tydelig.
- *Håndterbarhet* som innebærer å besitte en evne og mulighet til å mobilisere egne ressurser og de ressurser som ligger i det sosiale nettverket for å kunne møte ulike situasjoner i livet.
- *Meningsfylthet* innebærer en evne til å betrakte problemer og konflikter i en meningsfylt livssammenheng, og oppleve betydningen av følelsen det er å leve sitt liv innenfor en større helhet og være delaktige i det som skjer (Andresen m.fl. 2000).

Det finnes en intern rangering mellom disse komponentene som representerer aspekter til begrepet "opplevelse av sammenheng", og meningsfullhet er den mest sentrale. Dette ligger som en forutsetning for de to andre aspektene, forståelse og håndterbarhet. Antonovsky mener at opplevelsen av sammenheng frigjør ressurser som skaper personlig vekst, gir økt kontroll på eget liv og åpner opp for bevissthet for nye og ubrukte muligheter og mestringspotensialer.

Det individorienterte perspektivet vektlegger menneskets evne til å styre og endre sitt liv. Et menneske påvirkes og til dels styres av de sosiale prosessene hun er en del av, men vil under gitte betingelser også være i stand til å endre sin atferd for å mestre situasjoner på en bedre måte.

2.5 IKT i skolen

Det ble for meg naturlig å innlede teorikapittelet med å forklare hvordan det hermeneutiske perspektivet gir tilgang til forståelse og læring. Dette fordi disse temaene er nært knyttet til samspill og helhetstenkning, og det ga meg rom for å vise mitt engasjement i forhold til temaet.

Nedenfor skal jeg gjøre rede for den konkrete tilgangen jeg hadde til feltet. Det hører hjemme i dette kapittelet fordi det prosjektet jeg begynte som en del av, skulle undersøke hvordan bruken av IKT påvirket opplæringen av de deltakende voksne som nettopp var kommet til Norge. Det er viktig her å gjennomgå de tidligere undersøkelsene som er gjort i Norge på dette området, da det relaterer både til det synet på læring jeg har utviklet, og til hvor sentralt språk er for å mestre det å etablere seg i Norge.

2.5.1 Målsetninger for norskopplæring av innvandrere

Det overordnede målet for opplæring i norsk for voksne innvandrere er at kursdeltakerne skal kunne nå et norskspråklig nivå som gir dem mulighet til å bruke eller bygge videre på sin medbrakte kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig.

Det presiseres i Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere at denne opplæringen *skal gi innvandreren mulighet for likestilling, deltakelse og integrering i det norske samfunnet* (L.pl i norsk for innvandrere, 2005:1).

Norskopplæringen for innvandrere er regulert i Introduksjonsloven kapittel 4 (Lov om introduksjonsordning for nyankomne flyktninger). Den gjeldende læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere ble innført 1. september 2005, og beskriver språkopplæringen som danner grunnlag for videre skolegang, utdanning og yrkesliv. Denne planen avløste Opplæringsplanen av 1998 og en av de viktigste endringene er vektleggingen av deltakernes *rett og plikt* til norskopplæring. Læreplanen tar utgangspunkt i det europeiske rammeverket Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assesment (2001). Rammeverket beskriver språkferdigheter på ulike nivåer og i ulike temaer.

Voksne innvandrere har i dag både en rett og en plikt til 300 timers obligatorisk norskopplæring, hvorav 50 timer skal være i samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår. Videre har kommunene en plikt til å tilby ytterligere opplæring i inntil 2700 timer til de elevene som har behov for å komme opp på et tilstrekkelig språknivå. Fokuset på innvandrernes plikt til å lære seg norsk skal sikre i større grad enn tidligere at flere settes i stand til å bli selvstendige borgere.

I denne sammenheng er det interessant å se på målsetningene for norskopplæringen i forhold til IKT. Opplæring i bruk av IKT som verktøy er sentralt i Opplæringsplanen og det vises til nettbaserte opplæringsprogrammer som egnede pedagogiske metoder, men det spesifiseres verken timeantall eller innhold i loven. Kommunene får selv langt på vei utforme og legge opp denne opplæringen. I St.m. nr 17 (2000 – 2001), Asyl- og flyktningepolitikk i Norge, vises det til at bruk av IKT i norskopplæringen vil kunne bidra til mer individuelt tilpasset opplæring, samtidig som det er en verdi for den enkelte å få innføring i bruk av IKT. Det er sannsynlig at det med dette menes at IKT med sine forskjellige opplæringsprogram kan ses på som en ressurs i lærernes arbeid med å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Videre synes tanken å være at bruk av IKT i opplæringen vil være av verdi for den enkelte fordi det vil kunne forberede og hjelpe dem i utviklingen til å bli selvstendige i et moderne samfunn hvor mye kommunikasjon og arbeidsoppgaver foregår ved hjelp av PC.

Å leve i Norge i dag stiller langt på vei et krav om et minimum av kunnskap til IKT. Samfunnsutviklingen med økt digitalisering har ført til at store deler av informasjon og kommunikasjon i dag foregår via internett og aktuelle nettsider. Ulike offentlige tjenester, med informasjon og skjemaer, er i dag i utgangspunktet kun tilgjengelig elektronisk. Dette krever derfor av innbyggerne en viss kunnskap om bruk av data. Ola Erstad (2005) skriver om digital kompetanse i skolen, og nevner at vi må være bevisst hvordan minoritetsspråklige elever håndterer slike utviklingstrekk i samfunnet. Han viser til utdanningssystemets rolle og mulighet til å motvirke et mulig skille mellom de som behersker teknologiutviklingen og de som ikke gjør det (s:241). Erstad skriver også om teknokultur og fremhever her den kommunikative kompetansens betydning. Med det mener han evnen til å kunne ta stilling til utsagn og informasjon, og i tillegg selv produsere innhold. Her ser vi et fokus som allerede er snakket om i denne oppgaven, i presentasjonen av ulike læringsteoretikere og hvordan vi fortolker og lærer. Det interessante her er Erstads fokus på at den kommunikative kompetansen i stadig større grad også gjelder for virtuelle nettverk, i tillegg til ansikt til ansikt og i møtet med bøker(s:147).

Jeg erfarte at mine informanter på både tradisjonell undervisningsgruppe og IKT støttet undervisningsgruppe i tillegg til å bruke Migranorsk programmet i opplæringen, ofte benyttet datamaskinen til å "surfe på nettet". De opplyste at de ofte leste forskjellige nettaviser og andre sider med informasjon om det norske samfunnet, både på skolen og hjemme. På denne måten ser en PC kan gi mulighet for å lære norsk gjennom flere måter enn tidligere.

2.6 Norske undersøkelser på området

2.6.1 ØF-rapport nr. 15/2005

Hella Eide, Haugsbakk og Nyhus presenterer resultater og erfaringer fra følgeforskning i tilknytning til INOVI – prosjektet, "IKT i norskopplæring for voksne innvandrere". Målet for prosjektet har vært å få økt bruk av IKT for en bedre og mer individuelt tilpasset norskopplæring. Prosjektet har pågått over to år og har vært ledet av Vox, på oppdrag fra staten, med forankring i ST.m. nr.17 (2000-2001). Til sammen har 15 kommuner deltatt i prøveprosjektet, og de fleste modellene kommunene har arbeidet med har vært kombinerte modeller for klasseromsundervisning og IKT-basert opplæring på egne datarom. I likhet til den skolen min undersøkelse er tilknyttet, er det programmet Migranorsk som flertallet av skolene benytter for å legge om undervisningen til en økt bruk av IKT.

Forskerne sammenfatter resultatene fra undersøkelsen blant annet ved å si at

- norskopplæringen ved skolene har blitt kvalitativt bedre når det gjelder variasjonsmuligheter ved innføring av IKT støttet undervisning.
- IKT bruk virker motiverende.
- Opplæringen er blitt mer individuelt tilpasset ved at deltakerne får tilpasset veiledning når de arbeider med Migranorsk.

Forskerne oppsummerer også at en forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg de nettbaserte læringsprogrammene fullt ut er at deltakerne har evnen til å jobbe selvstendig, og kunne ta ansvar for egen læring. Gode læringsstrategier blir en forutsetning for at deltagerne skal kunne ha en effektiv læring ved bruk av nettbaserte læringssystemer.

Ved siden av sentrale rammebetingelser for norskopplæringen, læreplaner, mål, vurderingsformer og IKT, diskuterer forskerne faktorer som er knyttet til den enkelte deltaker. Dette er faktorer som tidligere erfaringer, motivasjon og forforståelse, og henger tett sammen med arbeidsmåter og evaluering. Rapporten viser til Raaheim (2001) sin modell om opplæringsforløpet og utviklingen av læringsstrategier. Det skiller mellom tre stadier i modellen. *Produktet*, som er deltakerens læringsutbytte, er en konsekvens av to foregående stadier. Disse er *Prosess* og *Forhistorie*. Raaheim sier det mest vanlige forløpet i en

opplærings situasjon er at deltakerens forståelse og opplevelse av lærings situasjonen er en kombinasjon av karakteristika ved deltakeren i form av tidligere erfaringer, for eksempel skoleerfaring og hvordan kunnskap har vært formidlet, nåværende forståelse, bakgrunn etc., og slik opplæringen framtrer for deltakeren i form av rammebetingelser, mål, innhold, vurderingsformer med mer. Deltakeren gjør altså en tolkningsprosess, basert på egen bakgrunn og ut fra slik opplæringen viser seg. Det hender også at forhistorien til vedkommende får direkte konsekvenser for resultatet, eller karakteristika ved deltakeren får direkte betydning for deltakers tilnærming til lærestoffet. Uansett er det slik at deltakeren "velger" sin tilnærming til stoffet som igjen har konsekvenser for hvilke resultater deltakeren oppnår i form av læringsutbytte. Modellen ser jeg nyttig fordi den fokuserer på betydningen av deltakernes tidligere erfaringer og tilnærmingen til det å lære, og hvilke konsekvenser dette kan ha for læringsutbytte (ibid:43).

2.6.2 ØF-Notat nr.6/2006

Hella Eide og Nyhus (2006) har også arbeidet med evaluering av det utviklingsarbeidet som settes i gang når nye prosjekter settes i gang, i dette tilfelle IKT som undervisningsmetode. Arbeidet og resultatene er nedfelt i et notat, ØF nr 06/2006. Notatet dokumenterer og oppsummerer erfaringer og resultater fra lærernes egevaluering av IKT i norskopplæring for voksne innvandrere, ved tre skoler i Oslo. Deltakerne i prosjektet har observert egen praksis for derigjennom å øke sin kunnskap om hva det vil si å ta i bruk IKT i norskopplæringen for innvandrere.

Tilbakemeldingene fra lærerne er mange. Her trekkes frem lærernes vektlegging av tilbakemeldinger til elevene. Dette er svært viktig også ved læring via IKT. Det observasjonene viste var at dersom tilbakemelding og retting skulle bidra til læring hos deltakerne, må den ikke gis løsrevet fra helheten, men settes inn i en større sammenheng. IKT- programmet kan ikke gjøre dette, og derfor er det avgjørende at læreren evner å sette rettingen inn i en sammenheng som tilpasses den enkelte eleven. Det kreves altså en toveiskommunikasjon i denne læringsprosessen om tilbakemeldinger skal fungere optimalt. Dette kan være en utfordring for lærerne med hensyn til tilpasning og

tidbruk/effektivisering. Det er også viktig å skape sammenhenger mellom det som skjer på datarommet og det som skjer i fellesundervisningen. Dette for at elevene skal greie å følge med på begge arenaene. Fellesundervisningen gir en opplevelse av fellesskap og tilhørighet, som kan forsvinne om en blir sittende for lenge alene ved datamaskinen. Lærerne observerte også at fagnivået i Migranorsk ikke er nok tilpasset den enkelte elevs nivå. De mener programmet passer best for elever på spor 1 og 2, det vil si elever som har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Elever med god allmennutdanning, inkludert utdanning på høgskole og universitetsnivå fra hjemlandet, (spor 3), har vist at de ønsker mer interaksjon med lærer og diskusjon i klassen, og at de lærer mest norsk på den måten (s:25). Flere av lærerne understreker at variasjon i opplæringsmetoder er avgjørende for motivasjonen hos elevene.

Hella Eide og Nyhus (2006) oppsummerer at observasjon av egen og kollegaers pedagogiske praksis er viktig som grunnlag for økt bevissthet og kunnskap rundt bruk av IKT. En sentral konklusjon i forskningen er at det å støtte lærerne og gi dem myndighet til å forme sin egen undervisning synes å være sentralt for hvordan IKT best kan utnyttes for opplæringen av voksne innvandrere. Utfordringene ligger i å få til langsiktige og forutsigbare rammer som muliggjør god utvikling av lærernes IKT- didaktiske kompetanse.

Den kunnskapen fagfolk/praktikere innehar, men som ikke er lett å sette ord på og få utnyttet godt nok, kaller Donald A. Schön (2001) for "kunnskap i handling". Denne typen kunnskap er innfelt i handlingene som gjøres, og ikke et resultat av en detaljert plan over det som skal skje. Dette er gjerne en form for "taus kunnskap", og det er viktig å bevisstgjøre seg denne kunnskapen gjennom å reflektere over den. Hella Eide og Nyhus viser til Schön i ØF-notat 06/2006/i sin undersøkelse, der deltakerne i prosjektet nettopp har observert egen praksis for derigjennom øke sin kunnskap på feltet de arbeider, og også bli mer bevisst ulike forhold i undervisningen ved økt refleksjon over egen praksis.

2.6.3 Garmannslund & Langfeldt 2009

Rapporten gjør rede for et forsøk på å benytte eksperimentelt design for å måle læringsresultater i opplæringen av fremmedspråklige voksne der e-læring er benyttet. Bruk av e-læring innebærer et stort potensial for bedre læring, og for å kunne forsvare kostnadene med å fortsette investeringer og bruk av e-læring i norskopplæringen, er det behov for faktiske resultater av denne opplæringen. Strategien som er valgt for evalueringen innebærer at fokuset rettes på hva som ble lært, og det kalles derfor ofte for en "effekt – evaluering". Resultatene i undersøkelsen gav ikke entydig vurdering at Migranorsk skaper bedre resultater enn tradisjonell undervisning. Eller som forskerne selv uttrykker det: "det er ikke motbevist at ikke Migranorsk er minst like effektivt som mer tradisjonell undervisning" (s:15). I vurderingen av videre bruk av IKT i undervisningen av fremmedspråklige, ser Garmannslund og Langfeldt effektvurderinger som denne nødvendige og nyttige som grunnlag for beslutninger i dette spørsmålet.

2.7 IKT som rammefaktor

Når IKT tas i bruk i opplæring utgjør det rammefaktorer som delvis ligger utenfor en lærers kontroll og delvis innenfor. Tilgang til utstyr, utbredelse, omfang og plassering er ofte faktorer som ligger utenfor lærernes kontroll. En annen viktig rammefaktor er strukturene innebygd i programmene og systemene som gir føringer for anvendelsen. Forholdet mellom systemets kvalitet og potensial og dets anvendelse er derfor et stadig gjentakende spørsmål i forskningen omkring IKT i opplæring (ØF-rapport 15/05:41).

Ola Erstad (2005) knytter det fokuset som er på bedring av tilstanden i norsk skole, hovedsakelig den nasjonale satsningen kalt "Kunnskapsløftet" som ble iverksatt i 2004, og hvor IKT har vært en sentral del, til det han kaller et *digitalt kompetanseløft*. Med dette mener han at det er behov for et mer helhetlig syn på elevenes læring, og et slikt digitalt kompetanseløft vil kunne sikre elevers individuelle kompetansebehov, samt at utdanningen imøtekommer de ulike kravene til læring og digital kompetanse som samfunnet stiller. Premissene for en slik målsetting plasserer han på infrastrukturelle faktorer, med god tilgang

til maskinvare, programvare og bredbånd, og til en god forankring i læreplaner og andre styringsdokumenter for skolen.

På skolen hvor min undersøkelse ble utført var det gjennomført ulike tiltak med hensyn til IKT støttet undervisning, og tilgang til PC for elevene på skolen. Det var et eget undervisningsrom hvor elevene satt med hver sin maskin installert med programvaren Migranorsk. På studieverkstedet, som er tilbudet til noen elever som ikke mottar IKT støttet undervisning i klasse, var det åtte datamaskiner og derfor begrenset mulighet til å gi elever dette tilbudet. Det var flere av mine informanter som nevnte at de kunne tenke seg å begynne med Migranorsk, enten på studieverkstedet eller i klassesammenheng. Kapasiteten på skolen til å tilby denne undervisningen er begrenset, og kan sies å ikke favne alle elevene som faktisk er motiverte for denne typen opplæring.

2.8 Endelig utforming av problemstilling

Gjennomgang og arbeid med teorier som belyser temaene læring og mestring, førte meg mot en tydeligere oversikt over min problemstilling. Jeg vil videre i oppgaven vise at fokuset mitt er å få frem hvordan de ulike undervisningsmetodene åpner for ulike lærings- og mestringsdimensjoner, fremfor hvor mye de lærer med de ulike undervisningsformene.

Endelig problemstilling er formulert slik:

Hvordan oppleves to ulike undervisningsstrategier av deltakere på norskopplæring?

3 Metode

3.1 Valg av metode

I pedagogisk hermeneutisk forskning eksisterer det ikke absolutte sannheter som er allmenngyldige. Forståelse er her knyttet til de personene som handler og de situasjoner det handles i. Målet for teoriutvikling er derfor ikke lovmessigheter, men heller beskrivelse av variasjon. Denne forskningen fokuserer altså på det spesielle fremfor det allmenne. Oppgaven kan dermed sies å befinne seg innen det en kan kalle et kvalitativt paradigme.

Nedenfor vil jeg presentere valg av metoder, gjennomføring av disse, og vise hvilket teoretisk grunnlag (det metodologiske grunnlaget) jeg legger til grunn i analysen av resultatene. Tekstens formål i denne delen av oppgaven er i mindre grad å utvikle det teoretiske rammeverket som jeg forstår mine informanter og deres opplæring gjennom, men heller redegjøre for *hvordan* mitt forskningsspørsmål kan gjøres undersøkbar. Dette fokuset motiverer også for hvordan kapitlet er organisert.

3.2 En kvalitativ tilnærming

Da jeg valgte å skrive oppgave tilknyttet E-lærings prosjektet ved UIA ønsket jeg å nærme meg forskningsspørsmålene ved personlig kontakt med informantene. I kvalitativ forskning er forskeren tydelig til stede og samler inn det empiriske materialet som feltet gir. Hammersley og Atkinson hevder at nærheten til feltet *"...gir gode muligheter for virkelighetsnær forståelse av folk på deres egne premisser"* (2004:8).

En kvalitativ tilnærming dreier seg om å innhente så pålitelig kunnskap som mulig og fortolke den foreliggende informasjonen.

"Fortolkningsprosessen er nødvendig fordi sansing og fakta ikke gir absolutte og objektive uttrykk for fenomenene og dermed oppstår det et utilstrekkelig kunnskapsgrunnlag. For å oppnå en helhetlig forståelse vil det være behov for en fortolkningsprosess" (Befring 1994:18).

Et vitenskapsteoretisk fundament for denne retningen er hermeneutikken. Her er det sentrale å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Ved å sette budskapet inn i en helhet eller sammenheng åpner det opp for å finne en dypere liggende mening. I denne fortolkningsprosessen foregår det en refleksjon i en vekselvirkning mellom helhet og deler. Budskapet forstås i lys av helheten, men forståelsesprosessen er også kjennetegnet ved at helheten søkes tilpasset delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del kalles den hermeneutiske sirkel. Det eksisterer ikke et eksakt utgangspunkt eller slutt punkt for en hermeneutisk tolkning, og på den måten gir en kontinuerlig læringsprosess. En slik læringsprosess blir kalt for den hermeneutiske spiral (Dalen 2004). Vi kan si at alle former for forståelse henger sammen med den kontekst eller situasjon som en forståelse skal knyttes til. Som mottaker eller fortolker er egne erfaringer og kriterier med inn i tolkningsprosessen, og på den måten utvides og forandres vår oppfatning og forståelse av delene og helheten. Gjennom kontinuerlige tolkningsprosesser åpnes det for utvidet forståelse og kunnskap.

3.3 Forskerrollen

Linda M. Rustad tar for seg Donna Haraway sitt ståsted vedrørende kunnskap i sin artikkel "Kunnskap som delvise forbindelser". Sentralt i artikkelen er begreper som situert kunnskap og forholdet mellom forskersubjekt og forskerobjekt. Haraways perspektiv er forskerens evne til kritisk å reflektere over eget ståsted og møtet med objektet. Det er når forskeren aktivt forholder seg til prosessen at kunnskapen vil bli situert. Det å forholde seg aktivt vil si å erkjenne og reflektere over egen kontekst, og over hvordan konteksten gir begrensninger og muligheter for møtet mellom subjekt og objekt. Haraway er opptatt av at objektene, uansett karakter, har mange historier og allerede innskrevet i en kulturell forståelse. Haraway hevder forskningsobjektet er en viktig medaktør i forskningsprosessen fordi kunnskap dannes i relasjon mellom forsker og for eksempel intervjupersonen. Videre mener hun at kunnskapen som kommer frem er mer rettferdig om forskerobjektet selv får tale (Rustad, 1998).

3.4 Utvalg og utvalgsstrategi

3.4.1 Utvalget til gruppeintervjuene

Utvalget til gruppeintervjuene ble foretatt av lærerne etter en gjennomlesing av intervjuguiden og sammensatt etter elevenes språkferdigheter. Jeg var tilfreds med dette da lærerne hadde det beste utgangspunktet til å bedømme hvem av elevene som mestret norsk godt nok til å kunne delta. Innen en kvalitativ sammenheng hvor variasjon og fylde i informasjon er et viktig mål med datainnsamlingen, synes jeg dette var en fremgangsmåte som ga mange fordeler. Hvor stort antall informanter som kunne delta i intervju var altså ikke opp til meg å avgjøre, men begrenset seg til et antall ut fra vilje til å delta, språknivå og stabilitet ved deltakelsen de ukene undersøkelsen pågikk.

Det ble bestemt tre grupper med fem personer i hver, med en reserve i hver gruppe. Gruppene representerer de ulike undervisningsoppleggene som skolen har i forbindelse med Migranorsk programmet.

Intervjuene startet 9.januar 2008 med de neste gruppene de to påfølgende ukene. Den første gruppen ble intervjuet uten tolk, men med mulighet for å snakke engelsk dersom de ønsket det. De to andre gruppene hadde to tolker i hver gruppe. Dette gav et spesielt utgangspunkt for meg som intervjuer, men også for elevene som måtte vente på oversettelse eller høre på at det ble oversatt til et helt fremmed språk, før de kunne besvare spørsmålene.

Noe av det jeg lærte med å arrangere gruppeintervjuer på tvers av språk, var at de praktiske utfordringene kan være mangfoldige. For eksempel ble siste intervju faktisk veldig fulltallig fordi en informant som først ikke kunne stille ønsket å være med likevel, og det samme ville reserven. Samtidig som jeg måtte ta imot respondentenes velvilje og interesse, ble det vanskeligere å intervjuer.

3.4.2 Utvalget til caseundersøkelsen

Utvalget til caseundersøkelsen og loggføring representerer elever fra testgruppen og kontrollgruppen. Elevene i testgruppen mottar undervisning i begge Migranorskformene beskrevet ovenfor, mens kontrollgruppen altså består av elever som enda ikke har startet med Migranorsk og kun deltar i tradisjonell klasseromsundervisning. Da case undersøkelsen har skriftlig beskrivelser som utgangspunkt, ble det lagt noen begrensninger med hensyn til utvalget. Elevene ble valgt ut fra evnen til å mestre skriftlig norsk og lærerne var her best egnet til å velge ut elever som kunne innfri dette kravet og som de var rimelig sikre på var stabile og deltok i undervisningen i de dagene undersøkelsen pågikk.

3.5 Å lære gjennom å få folk i tale

Da jeg fikk anledning til å utvikle min forståelse av hvordan deltakerne lærte norsk gjennom å følge deres opplæring, var det viktig for meg å gå frem på en måte som gjorde at jeg ivaretok mitt hermeneutiske utgangspunkt. Jeg ønsket å bygge tillit gjennom arbeidet og det ble sentralt at jeg fikk mulighet til å se deltakernes lærings- og mestringsprosess som helhet. Det førte til at jeg måtte velge måter å skaffe meg innsikt på som ivaretok dette utgangspunktet. Samtidig ønsket jeg selv å innhente data på flere måter for å få et mest mulig pålitelig bilde. Jeg endte derfor opp med tre ulike datakilder: observasjon, gruppeintervjuer og caseundersøkelse (loggføringskjemaer). Å samle inn data på ulike måter gir mulighet for et bredere bilde av temaet og situasjonene, og kan sies å inngå i det Geertz (1973) kaller *tykk beskrivelse*. Det som her er det sentrale er at framstillingen av de faktiske forhold kombineres med en fortolkning av hvordan de ulike forholdene er meningsfulle i en større sammenheng (Grønmo:375).

3.5.1 Gruppeintervju

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode innebærer at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer. Som metode er gruppeintervju nyttig til å innhente datamateriale om mange sosiale fenomen. De er egnet til å forstå deltakernes erfaringer og perspektiv (Brandth i Holter og Kalleberg 1998:146).

Kvale definerer forskningsintervju slik:

«Intervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Kvale 1997, s:21).

Dette er en definisjon som passer til min intensjon med gruppeintervjuene da det blir presisert at det er intervjupersonens livsverden eller opplevelse det handler om, samt vektleggingen på fortolkning av disse. Sammenliknet med hverdagslige samtaler kjennetegnes forskningsintervjuet av en metodisk bevissthet rundt spørreformen og en fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og intervjupersonen (ibid). I mine intervjuer hendte det at jeg måtte oppfordre noen av deltagerne til å uttale seg. De var stille og tok ikke selv ordet uoppfordret.

Gruppeintervjuer gir mulighet til å intervju flere personer samtidig og har den fordel at de myker opp intervjusituasjonen og kan gjøre informantene mer pratsomme og oppfordre hverandre til å ta ordet (Hammersley og Atkinson 2004:170). Gruppens sammensetning har betydning for om de som ville synes enkeltintervju var skremmende, greier å slappe mer av i et gruppeintervju. I tillegg vil hva som sies og hvem som snakker påvirkes av intervjuformen. Da jeg valgte gruppeintervju var det først og fremst av praktiske grunner, men jeg opplevde også at informantene supplerte hverandre, eller sa seg enig i det en annen sa.

En ulempe med gruppeintervjuer kan være at det er ting deltakerne ville sagt på enehånd, men som de ikke tør komme frem med foran en gruppe. Dette vurderer jeg kunne skjedd dersom noen i gruppen hadde makt over andre. Slik mine grupper var sammensatt opplevde jeg ikke dette som en relevant innvending. Det var heller slik at de fikk hjelp av å være flere tilstede til å sette ord på hva det betyr å lære norsk og bli i stand til å bo i Norge. Samtidig ser jeg at den prinsipielle innvendingen teoretisk kan ha relevans i andre settinger.

Jeg har benyttet en semistrukturert intervjuguide i intervjuene der hovedspørsmålene har flere underspørsmål til hjelp for å huske hva jeg ønsker å få besvart. Jeg opplevde ofte å måtte stille noen av tilleggsspørsmålene og andre spørsmål for å få utdypet svarene. Det viste seg også underveis i intervjuene at det ble vanskelig å følge intervjuguiden, og jeg stilte spørsmål underveis slik de passet i samtalen. Intervjuguiden ble dermed brukt fleksibelt ettersom intervjuet utviklet seg.

3.5.2 Loggførings skjema

Denne oppgaven har en kvalitativ innfallsvinkel også i caseundersøkelsen hvor elevene skal føre en logg daglig ut fra spørsmål definert på forhånd. Spørsmålene er todelt i den forstand at det ønskes en kartlegging beskrivelser av språklæringen både på skolen og hjemme, samt en personlig vinkling der det forsøkes å fange opp faktorer som har innvirkning på språkopplæringen. Sistnevnte er spørsmål som besvares kun en gang i løpet av uken.

I utgangspunktet ønsket jeg at caseundersøkelsen skulle vare i 2-3 uker, men på grunn av behovet for omgjøring av de åpne spørsmålene til spørreskjema og påskefri på skolen, ble det bestemt at loggføringen skulle vare i en uke. Skjemaene ble delt ut av meg med nødvendig informasjon og mulighet til å besvare eventuelle spørsmål. De ferdige utfylte skjemaene ble levert til meg av elevene siste dagen i uken undersøkelsen pågikk, og hvor vi snakket litt sammen om undersøkelsen. Disse dataene er sammen med gruppeintervjuene grunnlaget for analyse og diskusjon.

Spørsmålene som er grunnlaget for loggskrivningen ble gjennomgått og kommentert av lærere og andre som arbeidet med prosjektet, noe som førte til at noen nye spørsmål med svaralternativer kom til, samt mulighet for utfyllende svar for dem som ønsket det. For at flest mulig elever skulle være aktuelle i utvalget måtte jeg jobbe med språkformuleringen og forenkle språket mest mulig før elevene kunne bli spurt om de ville delta. I tillegg ble et møte med elevene avtalt før de startet hvor de kunne stille spørsmål og hvor jeg forklarte nærmere hva spørsmålene inneholdt.

Jeg valgte også å teste ut spørsmålene på to elever som sa seg villige til dette over to dager. Tilbakemeldingene fra disse var positive.

3.5.3 Bruk av Case

Case studie design egner seg godt til å studere fenomenene slik de er i virkeligheten og ikke under kontrollerte laboratoriepregede betingelser. Den egner seg videre for bruk av ulike kilder og forskjellige former for datainnsamling. Fuglseth og Skogen (2006) viser til at designet forutsetter en generalisering via teori som ofte kalles analytisk generalisering. Det

kan ikke benyttes til generalisering til en populasjon (:52). I Norge er det ikke utviklet et eget ord for *case*, men det latinske opphavet *casus* er ofte brukt. I mange sammenhenger kan ordet *tilfelle* være et mer dekkende ord og det gir mening i å hevde at ved å studere enkelttilfeller kan vi lære noe om det fenomenet vi er opptatt av. Casestudier hører inn under den hermeneutiske forskningstradisjonen, men en viktig presisering er at denne tilnærmingen gir valgmuligheter med hensyn til ulike type data, og på den måten åpnes det opp for trianguleringer. Fuglseth og Skogen viser også til ulike typer av casedesign som viser tilbake til det aktuelle forskningsspørsmålet og tilgjengelig data. Denne oppgaven kan sies å ha benyttet en sammensatt (embedded) enkeltcase, som innebærer flere analyseenheter tilknyttet samme sted, og enhetene ses på som en helhet innenfor casen (: 57).

Case studier er oftere benyttet i pedagogisk forskning de siste tiårene og altså vanlig i kvalitative undersøkelser. Fokuset ligger på det vi ønsker å studere, selve casen/tilfellet, uavhengig av hvilke metoder som benyttes og hvor lang tid undersøkelsen tar (Stake i Creswell 2005). Stake deler case studier inn i tre typer for å beskrive hvor fokuset er plassert i undersøkelsen. En studie kalles Intrinsic case study dersom undersøkelsen gjennomføres først og fremst fordi en ønsker større innsikt i akkurat denne spesielle casen. Den er ikke interessant fordi den representerer andre case, men fordi den med sine spesielle og ordinære trekk er interessant i seg selv. Betegnelsen Instrumental case study innebærer et fokus utover selve casen. Den får en sekundær funksjon og blir mer en støttefunksjon i en større sammenheng. Den tredje inndelingen kalles Multiple case study og beskriver egentlig ovennevnte Instrumental case i utvidet betydning. Det betyr at flere case blir studert sammen i den hensikt å utforske et fenomen eller en populasjon (ibid:445). Mitt arbeid faller inn under Instrumental case study da målet med loggføringen er å få informasjon som utfyller og beriker forskningsspørsmålet om opplevelsen av ulike norskundervisning. Case undersøkelsen i denne oppgaven er ment å supplere gruppeintervjuene. Case studier er i likhet med all annen forskning organisert rundt et lite antall forskningsspørsmål. Forskeren er interessert i ulike sider av folks sammensatte virkelighet og liv.

Fuglseth og Skogen vektlegger evnen til å være bevist sin egen førforståelse også ved case undersøkelser, og ikke bli for bundet av tidligere oppfatninger. Casedesign er ofte komplisert og derfor avhengig av undersøkernes kunnskaper og vurderingsevne. Poenget blir å greie å se og høre det som er kontrært i forhold til egne ønsker og antakelser (s:59).

3.5.4 Prøveskjemaer

Før loggskjemaene ble gitt ut til alle, valgte jeg å prøve ut spørsmålene på et mindre antall elever. Formålet med dette var å få vite hvordan informantene oppfattet spørsmålene, om de mistolket eller misforsto meningsinnholdet i spørsmålene, om den tekniske utformingen på spørreskjemaet var tilfredsstillende, eller om det de hadde andre kommentarer. To elever sa seg villige til å besvare skjemaene. Tilbakemeldingene deres var positive, og de hadde ikke misforstått noen av spørsmålene. Det hadde ikke tatt dem lang tid å fylle ut skjemaene, men de sa det var en liten utfordring å huske å besvare dem daglig. Disse to elevene viste seg å være relativt gode i norsk, og slik sett tenker jeg at andre informanter med mindre norskkunnskaper kunne ha gitt flere tilbakemeldinger på skjemaene. Det ble tilsatt utført noen endringer på spørreskjemaene etter diskusjon mellom de involverte lærerne og rektor. Endringene bestod i hovedsak av at spørsmålene noen steder ble uttrykt tydeligere og med mulighet for avkryssninger på alternativer fremfor gi åpne svar.

3.5.5 Observasjon

Undersøkelsen som er grunnlaget for analysen startet i oktober 2007 med observasjon over to dager av elevene i de ulike norskopplærings situasjonene. Det var tradisjonell norskopplæring med bøker og dialog mellom lærer og elever, og to undervisningsopplegg med Migranorsk. Den ene undervisningsformen med Migranorsk foregikk i et klasserom hvor elevene satt med hver sin maskin og læreren underviste i Migranorsk via en storskjerm. Den andre undervisningsformen med Migranorsk foregikk på skolens bibliotek og studieverksted. Her satt et mindre antall elever (8) med hver sin maskin og jobbet selvstendig. Læreren var til stede og hjalp elevene ved behov ved elevens maskin.

Observasjonene ga meg innsikt i hvordan undervisningen var lagt opp og hva elevene gjorde gjennom dagen. Jeg ble også satt inn i hva Migranorsk programmet inneholder ved å sitte ved en maskin å prøve meg frem sammen med de andre elevene i klasserommet. Jeg gjorde notater underveis ved alle tre undervisningsformene.

Når vi observerer har vi kun tilgang til det vi ser og hører og vår egen opplevelse av dette. Det jeg antar ligger bak handlingene jeg observerer baserer seg på antagelser, som jeg eventuelt kan få sjekket ut gjennom spørsmål til vedkommende. Utfordringene i å benytte observasjon som metode er altså å klare å observere *kun* det vi ser og hører, uten å legge til en vurdering eller tolkning.

3.6 Tolkning og analyse

For meg var det viktig å finne frem til en analysestrategi som kunne ivareta det hermeneutiske utgangspunktet for oppgaven. Å forstå hva det å lære norsk betød for disse menneskene, var også en læringsprosess for meg.

Analysen og tolkning i denne oppgaven tar utgangspunkt i empiri, gruppeintervjuene og loggskjemaene, og gir med det oppgaven en induktiv forankring. Utviklingen av ideer og ulike spørsmål springer ut av empirifortolkningen, men den forståelsen jeg erverver utvikles i dialog med min teoretiske forankring i en hermeneutisk spiral. Derfor ser jeg oppgavens teoriutvikling et sted mellom det induktive og det deduktive perspektivet.

3.6.1 Grounded Theory

Med utgangspunkt i empiri og ikke en teori fant jeg det hensiktsmessig å anvende et Grounded Theory – inspirert utgangspunkt, da dette har vist seg nyttig i kvalitative intervjustudier (Dalen 2004). Grounded Theory ble utviklet i 1960 årene, men kan si å ha sine røtter tilbake i den symbolske interaksjonismen på begynnelsen av 1900-tallet (Alvesson og Skoldberg 1994). Teorien ble presentert første gang samlet i boken *The Discovery of Grounded Theory* av Anselm Strauss og Barney Glaser i 1967, og kan sies å være et resultat av deres opplevelse av de teorier som var tilgjengelige og benyttet i forskning. De mente teoriene ofte var upassende og ikke gode nok for deltakerne i en studie. Arbeidet deres baseres på en grunnleggende antakelse om at det er mulig å gjennomføre studier i et felt på en slik måte at teori dannes fra feltet selv.

Idealet går altså ut på at teorier dannes ut fra det som blir observert og tilegnet gjennom empirien:

« En grunnlagt teori som er trofast mot hverdagsrealitetene på et substansielt område, er en teori som er grundig induert fra forskjellige data »
(Glaser & Strauss 1967, s. 238).

Grounded Theory er altså en tilnærming som fremhever betydningen av å forankre teoriutviklingen i konkret, empirisk forskningsvirksomhet (Dalen 2004:19). Madsen (2003) viser til Grounded Theory for å belyse den forskningsmessige oppgaven vedrørende det innsamlede materialet. Data gir ulik informasjon som kan være utgangspunkt for videre tenkning rundt årsaksforhold, og på den måten kan empirien vise veien til ny teori (s:42). Dette kan jeg si har vært tilfelle i min undersøkelse hvor intervjuene ga meg informasjon om hva som ble vektlagt hos flere av informantene og gav grunnlag for utforming av spørsmålene i caseundersøkelsens loggskjema. Informasjonen fra intervjuene satte også i gang en tankeprosess i forhold til hva slags læring de ulike undervisningsformene eller læringsmediene gav rom for og hva deltakerne opplevde som viktige påvirkningsfaktorer. Bearbeidingen av de ulike dataene over en tidsperiode, først observasjon, deretter intervjuene og prøveskjemaene, og praten med dem som utfylte disse, samt loggskjemaene har til sammen bidratt til hvordan jeg har prioritert og søkt i teorien. Ved at det stadig ble innhentet ny informasjon fikk jeg utfordret og tilført nytt til tenkningen min omkring problemstillingen, og dermed også fikk konsekvenser for teorivalget.

Analysearbeid

Utviklingen av analytiske ideer følger sjelden den rent induktive modellen som Glaser og Strauss beskriver. Teoretiske ideer, forventninger basert på sunn fornuft, og stereotyper spiller ofte en nøkkelrolle (Hammersley og Atkinson s:242). Det er slike ting som gjør forskeren i stand til å se overraskende, interessante og viktige fenomener.

Analyseprosessen er gjerne i gang tidlig i en undersøkelse, før alle data er samlet inn. Dette er en prosess som ikke er en atskilt del i forskningen, men starter etter hvert som data samles inn. I denne fasen er det fornuftig å notere ned tanker som oppstår i etterkant av for eksempel intervjuet. Den første delen av analyseprosessen starter med en nøye gjennomlesing av datamaterialet for å bli godt kjent med det. Dataene brukes i denne fasen til å tenke med og finne ut om det fremkommer noen interessante mønstre som er verdt å se nærmere på. Videre skal dette etableres i konkrete kategorier eller som nevnt over, åpen koding, som er utgangspunkt for analytisk tolkning. Disse kan også kalles nøkkeltema.

Målet med kvalitativ analyse er å fortolke tekstene, eller informasjonen. Vi ønsker å finne grunner for aktørenes utsagn og handlinger ved å vise til deres forståelser, intensjoner, normer og verdier (Sivesind i Holter og Kalleberg 1998:272). En del av analysen av intervjuene starter allerede under samtalen eller intervjuet (Holter 1998). Hvordan man ordner resultatet kan gjøres på flere måter. Holter nevner en kategoribasert analyse, en diskursanalyse og en narrativ analyse som tre mulige retningslinjer (s:17). Jeg har organisert mitt materiale på en slik måte at det i denne sammenhengen faller inn under den kategoribaserte analysen.

En kategoribasert analyse av forskningsmaterialet innebærer at forskeren finner frem til kategorier av prosesser, begivenheter eller atferdsmåter som synes betydningsfulle enten fordi de går igjen i materialet og står i sammenheng med hverandre, eller er viktige i forhold til de teoretiske innfallsvinklene forskeren har. Her bestemmer altså forskeren de kategoriene materialet kan ordnes etter. Disse kategoriene blir formet dels på bakgrunn av den teoretiske interessen forskeren har, og dels gjennom teksten som fremkommer fra intervjuet (ibid:17). Det er vanlig å benytte en tretrinnsprosess i utformingen av kategoriene. Disse er en første gjennomlesing av materialet som gir et helhetsinntrykk av hvert intervju, deretter gjennomleses materialet igjen der alle innfall til kategorier skrives ned. Det som her danner kategoriene bygger på teorien og forforståelsen av problemstillingen. I den tredje og siste gjennomlesningen utarbeides et forkortet kasus av hvert intervju. Dette gir også gjerne rom for endring av forslagene til kategorier. I analysearbeidet har jeg benyttet meg av en metode kalt fenomenologisk meningsfortetting og nedenfor kommer jeg nærmere inn på denne.

Samtidig som jeg opplever Grounded Theory som en metode som samsvarer med en hermeneutisk arbeidsmåte, gjennom vektleggingen på å respektere data og arbeidet med dem, lærte jeg i starten av analysearbeidet også en annen metode jeg opplevde som fornuftig og god. Den kalles fenomenologisk meningsfortetting.

3.6.2 Meningsfortetting

Dette er en metode jeg fant hensiktsmessig da arbeidet med informasjonen fra gruppeintervjuene startet. Metoden beskriver nærmere hvordan jeg kan få mening ut av denne informasjonen. Meningsfortetting er med andre ord en betegnelse på de analytiske prosessene som jeg anvender på informasjonen.

Meningsfortetting er en empirisk fenomenologisk metode utformet av Giorgi (1975). Kvale henviser blant annet til Giorgi vedrørende metode i det kvalitative analysearbeidet. Giorgi benyttet en fenomenologisk basert meningsfortetting, "meaning condensation", i et intervju om læring, hvor det tematiske formålet var å finne ut hva læring består i for vanlige folk og hvordan læringen skjer (Kvale 2005:126). Den empiriske fenomenologiske analysen har fem trinn og metoden går ut på å fortette de uttrykte meningene og på den måten komme frem til stadig mer grunnleggende betydninger av læring. I denne undersøkelsen er informantenes opplevelse av undervisning utgangspunktet.

Første trinn er en gjennomlesing av hele intervjuet for å få en følelse av helheten. Deretter bestemmes de naturlige «meningsenheterne» av forskeren. Det tredje trinnet består i å uttrykke det temaet som dominerer den naturlige meningsenheten på en enkel og klar måte. Her forsøker forskeren å lese intervjupersonenes svar på en så uforutinntatt måte som mulig, og å tematisere uttalelsene ut fra deres synsvinkel – slik forskeren tolker denne. Fjerde trinn i analysen består i å undersøke meningsenheten i lys av studiens spesifikke formål. Hovedspørsmål i denne undersøkelsen er "Hvordan oppleves ulike undervisningsstrategier i norskopplæringen?", og meningsenhetenes temaer blir da utgangspunkt for spørsmål som: Hva forteller disse uttalelsene meg om opplevelsen av undervisningsformene? I det femte og siste trinnet blir de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn (ibid:127ss). Da jeg intervjuet elevene viste det seg at de fleste var av samme oppfatning angående de ulike læringsmediene og jeg bruker derfor meningsfortetting på den måten at informantene stemmer blir sett på som en stemme. Det som skilte seg ut ble transkribert som enkeltstemmer.

3.7 Validitet og reliabilitet

Den kvalitative forskningen søker mening, forståelse og kunnskap. I forskningssammenheng brukes ordet validitet for å si noe om vår mulighet til å trekke relevante slutninger i forhold til det empiriske materialet vi har fremskaffet, hvilke konklusjoner gir materialet grunnlag for. Dette uttrykkes ofte som troverdighet.

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen og dataene som foreligger er pålitelig nok til å belyse en vitenskapelig problemstilling. Validiteten kan sies å være høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i informasjon som er relevant for problemstillingene (Grønmo 2007). Denne oppgaven har primært to datainnsamlingsmetoder, gruppeintervjuer og caseundersøkelsen med loggskrivning. Resultatene er fremkommet både gjennom samtale med andre mennesker og skriftlig besvarelse på spørsmål omkring opplevd undervisning. Dette bygger på grunnforutsetningen om at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer. Dette synet innebærer at det ikke finnes en objektiv sann virkelighet. Validiteten kan her knyttes til valget av metoden og om den var egnet til å måle det jeg ønsket. Det kvalitative forskningsintervju er en anerkjent metode for å fremskaffe dybdekunnskap i forhold til en problemstilling, slik målet for denne oppgaven var. Metodevalget styrker dermed validiteten.

I en fenomenologisk forståelsesramme flyttes refleksjonen gjennom å vitalisere flere stemmer, åpne for flere potensielle posisjoner og tilby nye forståelser fremfor mer fastgrodde fenomenforståelser. Alvesson og Sköldbberg diskuterer oppfatningen av vitenskap som en eksakt og pålitelig speiling av virkeligheten. De fremhever behovet for å gi empiri en mindre entydig karakter og heller oppfatte den som forhandlingsbare, perspektiverende tolkninger som er formidlet gjennom et sammensatt språk. Dette uttrykkes slik:

Empiri bör uppfattas som argument i en debatt – vilka kan ha olika tyngd beroende på dels sammanhang, dels hur välslipade dessa är – snarare än som överdomare i en debatt mellan olika (teoretiska) ståndpunkter

(Alvesson og Sköldbberg, 1994, s:357).

3.8 Transparens

Kravet om transparens eller gjennomsiktighet er viktig også i kvalitativ metode. Med dette menes at leser av forskningsarbeidet skal kunne danne seg et klart bilde av forskerens metode. Leseren skal kunne følge forskerens vei i empirien og se sammenhengen mellom metodevalg, forskningsprosess og bearbeiding av resultatene. I tillegg til denne dokumentasjonen av faktiske valg og prosess bør det fremkomme en bevissthet omkring egen bestrebelse for å oppnå de standarder til gyldighetskrav som man stiller for andre. Med dette menes det å si noe også om vanskene ved å oppfylle gyldighetskravene knyttet til egen undersøkelse. Jeg har forsøkt å etterstrebe transparens i denne oppgaven ved å være nøye og tydelig i beskrivelsen av mitt metodevalg og analysearbeid. Jeg har også skrevet om oppgavens begrensninger og svakheter.

Empiriske undersøkelser vil i større eller mindre grad inneha en usikkerhet. I samfunnsfag representerer spesielt målemetoder, utvalgsprosedyrer og forskningsdesign kilder til usikkerhet. Jeg vil nedenfor komme inn på krav til validitet og reliabilitet knyttet til kvalitative forskningsdesign

3.9 Forskningsetiske hensyn

Utgangspunktet mitt var å skaffe meg innsikt og forståelse for deltakernes arbeide med å lære seg norsk. Dette har jeg forsøkt å oppfylle gjennom å velge teoretiske innfallsvinkler og metodiske arbeidsmåter som respekterer de personene jeg møtte. Samtidig ser jeg det er en ideell fordring. Det å sette flere sammen til en gruppe er et kompromiss i seg selv. Det samme er det å spørre dem som enda ikke har fått oppholdstillatelse i landet om deres tanker om fremtiden. I en intervjusituasjon kan vi komme til å stille spørsmål som av ulike årsaker oppleves som vanskelige eller traumatiske for informantene. I dette tilfelle er det i hovedsak del 1 i intervjuguiden med spørsmål omkring familiesituasjon og tanker rundt varighet av oppholdet, som kan oppleves problematisk. Det er her viktig at jeg som forsker har et bevisst forhold til håndtering av slike utfordringer både før intervjuet og underveis i samtalen (Kvale 2006). Det ble foran hvert intervju og i informasjonen til elevene som deltok i loggføringen, opplyst om at det som ble sagt og skrevet ned i loggskjemaene ville bli

anonymisert i oppgaven. Jeg var nøye da jeg forklarte dem dette og forsikret meg om at de forstod hva jeg mente. I oppgaven er informantenes navn erstattet med ukjente navn.

Det er i denne oppgaven benyttet meningsfortetting som fenomenologisk metode i analysearbeidet, og i denne sammenhengen er det viktig å være klar over det individuelle som ligger i den felles stemmen som blir presentert. Informantene må respekteres individuelt ved å vise den enkeltes røst. Jeg har forsøkt å imøtekomme dette ved å gjengi informantenes svar som enkeltstemme der de skiller seg fra gruppens mening.

På denne måten har jeg prøvd å demme opp for faren ved å gi en stereotyp fremstilling. Skjæringspunktet mellom respekt for den enkelte og kravene til en forskningsmessig redegjørelse opplevde jeg som den mest sentrale etiske utfordringen i arbeidet.

3.10 Undersøkelsens begrensninger og svakheter

Det er flere forhold som bør nevnes under dette momentet.

For det første vil man kunne ha innvendinger til det metodiske opplegget. Kvalitativ metode kan oppleves som å være løs og usystematisk. Dette er kritikk jeg til en viss grad har forståelse for, særlig når jeg ser på noen av de praktiske begrensningene denne oppgaven møtte.

Jeg skulle gjerne hatt flere informanter, og lengre tid med dem både i observasjoner i undervisningssammenheng og med hver enkelt av dem. En trøst er at det kan man trolig alltid si.

Lærerne ved skolen der deltakerne gikk fikk en sentral rolle. Jeg snakket en god del med dem og jeg ser at de lett kunne påvirke min oppfatning av hva som skjedde gjennom sin erfaring og kunnskap til opplegget og til elevene. De kunne også ha fremhevet eller underslått forhold ved opplæringen som jeg ikke kjente til. Jeg sitter igjen med en følelse av at lærerne var interesserte i at jeg fikk et ærlig bilde av de ulike opplærings situasjonene og det vi ellers snakket om.

Under det ene intervjuet oppdaget jeg etter omtrent femten minutter at lydopptakeren ikke virket. Jeg mistet dermed det som ble sagt i intervjuet før jeg fikk ordnet opptakeren. Den ene informanten hadde skrevet ned svarene sine på intervjuguiden og jeg fikk disse svarene etter at vi var ferdige. Likevel er det lite jeg kunne dokumentere av hva som ble sagt i første del av dette intervjuet, utover noen notater jeg gjorde underveis.

Det viste seg å bli vanskelig å gjennomføre intervjuene etter spørsmålene i intervjuguiden. Det som ble sagt på et spørsmål ble naturlig å følge opp med andre spørsmål, og på den måten mistet jeg oversikt over hva som var blitt besvart og hvem som hadde besvart. Dette førte til at ikke alle uttalte seg om alle emnene, og ikke alle spørsmålene listet opp som tilleggs spørsmål i intervjuguiden ble stilt. Det er også flere spørsmål som ble stilt som ikke står i intervjuguiden. Disse spørsmålene er formulert og presentert i gjennomgangen av svarene i intervjuene.

Totalt sett er jeg fornøyd med sammenhengen mellom teori og metode, det vil si det hermeneutiske perspektivet. Det jeg i ettertid er minst fornøyd med er mitt eget arbeid, de praktiske avgrensningene jeg måtte gjøre, og min begrensede oversikt.

4 PRESENTASJON AV EMPIRI

Veien frem til resultat og drøfting har vært en prosess gjennom mitt arbeid med empiri, teori, erfaring og min egen forforståelse. Jeg vil i dette kapitlet presentere svarene fra intervjuene og loggføringen. Først presenteres intervjuene, deretter svarene fra de to loggskjemaene. Jeg har valgt å fremstille svarene fra loggføringen i tabeller for å gjøre dem så oversiktelige som mulig.

4.1 Presentasjon av gruppeintervjuene

Da jeg har valgt meningsfortetting som hovedmetoden for analysen av intervjuene, presenteres informantens svar i hovedsak som en stemme. Der informantene skiller seg ut fra de andre i gruppen, presenteres dette tydelig som en individuell stemme.

4.1.1 Informantene

Det var planlagt å gjennomføre intervjuene med fem informanter i hvert intervju. Av ulike årsaker ble fordelingen annerledes, med fem informanter i det første intervjuet, tre i det andre og seks informanter i det tredje og siste intervjuet, til sammen 14 personer.

Informantene kommer fra følgende land: Afghanistan, Serbia, Tsjetsjenia, Irak, Russland, Filippinene, Tyskland, USA, Nigeria og Kambodsja.

Informantenes alder er mellom 18 og 48 år. De har bodd i Norge fra 7 måneder til 2 år, hvor flertallet har vært i Norge mellom ett og to år. Informantenes skolegang varierer fra fullført grunnskole til bachelor grad. Det er et mindretall som har skolegang utover grunnskolen.

4.1.2 Temaer som vektlegges hos informantene

Gjennom intervjuene og caseundersøkelsen formet det seg noen temaer som flertallet av informantene vektla og var opptatt av. Disse er skissert opp nedenfor.

- Ønsket om å lære språket
 - Språket er nødvendig for å ha et godt liv i Norge
- Ønsket om jobb
- Lærerne viktige for alle
 - Positive til opplæringen og lærerne
- Vektlegging på det sosiale aspektet ved opplæringen
- Ønsket om å finne seg til rette og bli respektert

Intervjuene

Det første spørsmålet i intervjuguiden fungerte som en første presentasjon og alle informantene svarte på dette. Det er imidlertid ikke alle som har svart på alle underpunktene til spørsmålet. Denne presentasjonen var viktig for meg med hensyn til den informasjonen det faktisk gav, men den synes også som en positiv faktor i forhold til informantene i gruppen da noen var ukjente for hverandre, og på den måten løste litt på stemningen.

Jeg har stilt en del spørsmål som ikke står i intervjuguiden og disse er presentert under hovedspørsmålene der de passer inn.

Spørsmål 2: Hvorfor vil dere gå på norskkurs? Hva er målene dere har med å gå på norskkurs?

På dette spørsmålet svarer flertallet av informantene at de ønsker å lære språket for å forstå, og fordi de skal bo her, samt fordi de vil jobbe i landet.

Leon svarer at han må lære språket for å bo her, og fordi han vil gå mer på skole. Cathrin svarer i tillegg at det er en plikt å lære norsk.

Birko sier at målet med skolen er å kunne kommunisere med folk. De andre i gruppen nikker og er enige i dette.

Hiram svarer han må lære norsk for å få jobb. Han vil studere videre på universitetet og ha deltidsjobb ved siden av. Alana sier at det er viktig å lære norsk fordi hun skal bo i Norge, og for å ha et godt liv.

Carl svarer at det er en selvfølge å lære språket i det landet man bor i. Dina svarer at hun vil forstå og klare å hjelpe barna sine med leksene. Hun gleder seg til å gå på skolen. Akidh sier det er veldig fint å kunne språket. I dag har hun jobb, men ønsker seg en annen type jobb hun har erfaring med fra hjemlandet, og tror hun kan få dette om hun lærer språket godt.

Informantene svarer de synes det er viktig å ha datamaskin hjemme. De fleste har maskin allerede og setter pris på det. Dette gjelder for begge gruppene.

Spørsmål 3: Hvordan opplever dere det å gå på norskkurs?

Flertallet svarer at de synes det er gøy å lære norsk, og at de synes det er vanskelig å lære norsk. Den norske grammatikken oppleves komplisert og de strever med dette.

Arim svarer at norsk er vanskelig og helt annerledes enn hans eget språk. Det er vanskelige regler som ikke er lette å forstå, men han synes det er gøy likevel og vil gjerne lære fort slik at han kan komme videre. Ben svarer at en må bruke lang tid på å lære norsk.

Hva gjør dere selv for å lære norsk?

Informantene svarer at de leser norske aviser, magasiner, ser norsk TV og prater norsk med andre, både på skolen og utenfor skolen. En informant forteller at hun bruker andre tilgjengelige språkopplærings programmer på nettet. En annen sier at han leser ting på nettet som har mulighet for oversettelse til eget morsmål. På denne måten forstår han hele teksten og i tillegg lærer han enkeltord bedre.

Hvor ofte snakker dere norsk, og med hvem snakker dere norsk?

De aller fleste informantene svarte at de snakker norsk på skolen også i pausene. De som har norske venner liker å snakke norsk med disse. Ellers sier de at de snakker norsk når de handler eller tar bussen og lignende.

To informanter er gift med en nordmann og den ene sier hun snakker norsk hver dag med ektefellen sin. Dette mener informantene har hjulpet mye i norskopplæringen og hvordan hun uttaler norsk på.

Dina sier hun ikke snakker norsk hver dag. Hun kan gjøre det med barna, men mener det er viktig også å snakke morsmålet med dem for at de ikke skal glemme det.

Noen av dere har sagt at dere lærer mye norsk gjennom å snakke med norske venner. Hvordan lærer dere som enda ikke har norske venner best norsk?

Her svarte en informant at han lærte mest norsk gjennom Migranorsk.

En annen svarte "alt sammen, både Migranorsk og vanlig undervisning med lærer og være med andre".

Spørsmål 4: Hvor fornøyd er dere med skolen og opplæringen?

Alle informantene svarer de er fornøyd med skolen, opplæringen og lærerne.

Kathrin svarer at hun fikk fortsette på skolen selv om hun egentlig skulle slutte. Dette var hun svært glad for. Akidh forteller at skolen hjalp til da han skulle søke jobb.

Arim svarer at skolen har mange programmer og praksisplasser som er til hjelp. Han har selv hatt praksisplass i et halvt år og sier han lærte mye norsk der. Dina sier hun snart skal ut i praksis og arbeide med barn. Hun gleder seg til dette.

Jeg spør om hva de synes om å ha begge undervisningsmåtene, både tradisjonell undervisning og Migranorsk.

Informantene svarer at de synes det viktig med begge undervisningsmåtene. De svarer at de utfyller hverandre.

En informant som kun har tilbud om tradisjonell undervisning, svarer at hun kunne tenke seg begge deler.

Hoda svarer at det er veldig viktig med klassen der de kan snakke. Det er viktig med interaksjon.

Patric sier at i klassen går de nærmere inn på forskjellige temaer.

Allan sier han blir trøtt om han sitter lenge ved datamaskinen.

Jeg spurte også i siste intervjuet om det var noe spesielt de synes var viktig i forhold til opplæringen i norsk.

Etter litt snakking er de enige om at grammatikken er vanskelig og kunne vært bedre forklart i Migranorsk programmet.

Spørsmål 5: Hvor fornøyd er dere med Migranorsk?

Det er ikke alle som kan uttale seg her da de ikke har tilbud om Migranorsk.

De fleste er positive til Migranorsk, både til historien og til oppgavene. De forstår systemet med rødt og grønt lys ved besvarelsene og de jobber mer med oppgaven når det lyser rødt.

Arim svarer at han synes Migranorsk er veldig bra og at han lærer mye om det norske samfunnet. Han sier programmet er ikke som bøker og han sier han lærer mer med Migranorsk. Han spør lærer eller andre som har hatt det tidligere, om det er noe han lurer på. Han mener at han lærer uten å merke det når han jobber med Migranorsk.

Ben sier at han er veldig fornøyd og at de fire viktige områdene i språklæringen: snakke, lytte, lese og skrive finner han i Migranorsk programmet. Dersom det er noe han ikke forstår, leser han mer og gjør det om igjen. Han bruker mye tid, men det er ikke et problem siden de andre er på samme nivå som han selv.

Kathrin svarer at kan lære om andre folk også i Migranorsk. Hun kan klikke på mer informasjon om et land og det synes hun er bra.

Det er to informanter som har møtt på problemer når de jobber med Migranorsk. Carl sier han har funnet feil i oversettelsen eller at han ikke finner ord i ordlista. Bramar har opplevd at når han har gjort feil to, tre ganger så kommer det et fasitsvar frem på skjermen. Han sier det skulle ha gått an å feile flere ganger før svaret kommer, for da er det fare for at en *"slutter å tenke selv"*. Han har selv noen ganger gått videre i programmet selv om han ikke forsto forrige oppgave.

Lærer dere mest av læreren, Migranorsk, medelever eller av dere selv?

Dette spørsmålet ble dessverre ikke stilt alle informantene. Det er omtrent halvparten som svarte direkte på spørsmålet og meningene er delte. Fire informanter svarte at de lærer mest av læreren, to svarer Migranorsk og to svarte at de lærer mye av begge undervisningsmåtene.

Akidh svarer han synes at læreren i tradisjonell undervisning lærer han mest norsk. Dette begrunner han med at han kan spørre om alt og få hjelp. Han har norskopplæring både gjennom tradisjonell undervisning og Migranorsk.

Jeg spør om informantene ville velge Migranorsk eller bøker når de skal arbeide med norsk hjemme.

De fleste informantene svarer at de gjør hjemmeleksene sine.

Kathrin svarer at hun ville velge vanlige bøker fremfor lærebøker om hun skulle arbeide mer utover leksene.

Arim og Ben svarer de helst vil lese aviser og magasiner.

Dina og Eric svarer de gjør hjemmeleksene og ellers arbeider de med Migranorsk. Akidh svarer han bruker både lærebøker og Migranorsk, og i tillegg jobber han litt med andre opplæringsprogram som er tilgjengelig på internett.

Spørsmål 6: Hvilke forventninger har dere til framtiden?

Det siste spørsmålet i intervjuguiden søker meninger om hva informantene ser for seg i sitt liv en stund frem i tid. Dette spørsmålet var ikke like naturlig å spørre om som det var å skrive opp som spørsmål. Noen hadde allerede svart på indirekte på dette da de snakket om spørsmål 2, angående målet med norskopplæringen.

Informantene som svarte på dette spørsmålet ønsker å lære godt norsk for å få en bra jobb, eller for å gå videre på skole, og ha et godt liv i Norge.

En informant ventet på oppholdstillatelse og svarte at det var en svært vanskelig tid nå fordi han ikke visste noe om framtiden. Han svarer videre at det er veldig viktig for han å lære norsk og få en jobb. Han ser for seg at han kanskje vil gå videre på skolen senere, siden det er mulighet for det i Norge selv om en har barn.

Belki svarer at han ønsker å leve et vanlig liv.

4.2 Presentasjon av svarene i loggskjemaene

Her vil jeg presentere resultatene fra loggføringen. Resultatene er lagt inn i tabeller der hver informant er representert ved en bokstav, gjennom begge svardelene. Dette er valgt slik for at presentasjonen anonymiseres og sammenlikning av resultatene skal bli oversiktlig.

Alle informantene har besvart skjemaet med generelle spørsmål som skulle besvares kun en gang.

I gruppen IKT støttet undervisning er det to informanter som har besvart fire av fem dager. I gruppen tradisjonell undervisning er det en som har levert fire av fem dager.

Jeg har valgt å ikke fremstille tabell der svarene er lite informative. Dette gjelder den ene delen av spørsmål 3 og spørsmål 6. I tillegg har jeg slått sammen spørsmål 3 og spørsmål 8 da disse handler mye om det samme. Det er få informanter som oppgir at de har tilbud om Migranorsk på studieverkstedet. Jeg har derfor også her valgt å ikke presentere alle svarene vedrørende studieverkstedet der informasjonen er lite informativ.

4.2.1 Generelle spørsmål

Alle informantene har besvart dette skjemaet med generelle spørsmål. Det er i alt ni spørsmål som i besvares en gang i løpet av uken undersøkelsen pågår. I skjemaet de har besvart hver dag er det fem spørsmål. Begge spørreskjemaene har flere svaralternativer, hvor de også kan krysse av på flere alternativer i samme det samme spørsmålet. Dette for å få en best mulig oversikt over hva de opplever i undervisningen.

Spørsmål 3 er flyttet ned til spørsmål 8 da disse gir utfyllende informasjon. Tabell til spørsmål 6 er utelatt da denne ikke ga tydelig informasjon.

Resultater Generelle spørsmål:

Spørsmål 1 Hva liker du best i Migranorsk?

Svaralternativer	Undervisning med IKT støtte					Antall
	A	B	C	D	E	
Historien	x			x	x	3
Det du lærer om Norge	x			x	x	3
Lytte oppgaver	x		x			2
Lese tekster	x					1
Grammatikk	x				x	2
Skrive tekst	x			x	x	3
Annet		x		x		2

På annet skriver informant B at Migranorsk hjelper ganske mye når en skal lære norsk språk, og om etablering.

Informant D svarer at hun liker å se på bildene og videoen i Migranorsk.

Vi ser her at alternativet *lese tekster* ikke er valgt av mer enn en informant. I tabellen under ser vi at det er tre informanter fra denne gruppen som velger dette alternativet når spørsmålet er hva de liker best i tradisjonell undervisning.

Spørsmål 2 Hva liker du best i Tradisjonell undervisning?

Svaralternativer	Undervisning med IKT støtte					Tradisjonell undervisning					Antall
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Skrive tekster					x	x		x	x	x	5
Lese tekster	x			x	x	x	x		x	x	7
Lytte til tekster										x	1
Samarbeid med andre elever				x	x				x	x	4
Klassediskusjoner		x	x	x	x	x			x	x	7
Kan spørre lærer	x			x	x	x	x		x	x	7
Annet	x				x				x	x	4

Informant A skriver på svaralternativet Annet at tradisjonell undervisning oppleves som seriøs. Dette oppfatter jeg dit hen at det er denne undervisningsformen han har erfaring med fra hjemlandet og opplever som god og respektabel undervisning.

Informant E og J skriver at de liker grammatikkoppgaver best i tradisjonell undervisning. Grammatikk oppgaver slik jeg observerte det i klassen var oppgaver hvor elevene arbeidet både muntlig og skriftlig, selvstendig og ved samarbeid.

Informant I skriver at det er fint med vanlig klasse fordi man får venner der. Dette momentet ble nevnt også under intervju og da jeg snakket med informantene underveis i undersøkelsen.

Vi ser at det er fire informanter fra gruppen med tradisjonell undervisning som krysser av på svaralternativet *skrive tekster*, mens det er en fra IKT støttet gruppe som har krysset av på dette. 3 informanter fra IKT støttet gruppe har imidlertid valgt alternativet *skrive tekst* når de besvarer hva de liker best i Migranorsk. Spørsmål en kan stille seg her er om det er en sammenheng mellom det at de på tradisjonell undervisning ikke kjenner til, eller i liten grad

kjenner til, annen måte å arbeide med lærestoffet på. Informantene med IKT støttet undervisning har erfart flere undervisningsmåter, deriblant skrive tekst på PC, og har derfor andre erfaringer. Her viser informantene med IKT støttet undervisning at de foretrekker å skrive tekster ved hjelp av pc fremfor skrive for hånd.

Det er flest avkryssninger på svaralternativ på *Lese tekster, Klassediskusjon og Kan spørre lærer*, og disse alternativene er valgt av begge gruppene

Spørsmål 4 Hvordan liker du best å lære norsk?

Svaralternativer	IKT støttet gruppe					Tradisjonell undervisning gruppe					Antall
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Undervisning i vanlig klasse	x		x	x		x	x	x	x	x	8
Migranorsk med klassen	x	x		x	x						4
Migranorsk i studieverksted	x										1
Snakke norsk med andre	x			x	x	x			x	x	6
Skrive tekster	x			x	x	x			x	x	6
Lese	x			x	x	x			x	x	6
Hvorfor	x	x	x	x	x	x	x	x	x		9

På svaralternativet hvorfor, har alle bortsett fra en begrunnet svarene sine på hvordan de liker best å lære norsk.

A svarer hun liker alle undervisningsmåtene, og at skolen og lærerne gjør alt mulig for å lære dem norsk. B svarer han har lært mye mer etter at han startet med Migranorsk.

C svarer at han liker tradisjonell undervisning best fordi han kan spørre lærer, og diskutere med de andre elevene. Informant D har krysset av på mange alternativ, og skriver at hun synes det er litt gøy med Migranorsk med klassen, og at hun lærer mye norsk når hun snakker med andre.

E begrunner sine valg med at det er gjennom dette hun lærer mest norsk. Informant F svarer at i vanlig klasse får hun alt, spørre, snakke, lese høyt, skrive og se video.

G svarer at de lærer mye i klassen, og at det er lett å spørre læreren om forskjellige ting. Han synes også det er viktig å snakke med andre fordi da praktiserer han det som er lært.

Informant H begrunner sine valg med at det viktig å snakke norsk med andre. Videre svarer hun at det er viktig å lære å skrive norsk. Informant I svarer at han liker tradisjonell undervisning fordi han kan snakke med læreren, og fordi lærer retter feilene hans. Å kommunisere er viktig svarer han.

Spørsmål 5 Ønsker du mer undervisning?

Svaralternativer	IKT støttet gruppe					Tradisjonell undervisning gruppe					Antall
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Undervisning i vanlig klasse				x			x	x	x	x	5
Migranorsk med klassen		x		x							2
Migranorsk studieverksted				x	x			x			3
Annet	x		x		x	x	x		x	x	7

Informant A svarer at hun er fornøyd med det hun har nå, og spesielt med lærerne.

Informant C svarer at han ønsker mer en til en undervisning av kvalifisert person.

Informanten har ikke forklart hva han legger i dette, men slik jeg forstår denne personen etter observasjon og intervju, kan et ønske om raskere progresjon i språklæringen være grunnen til kommentaren.

Svarene viser at flertallet i gruppen med tradisjonell undervisning ønsker mer undervisning av samme type de i dag har tilbud om. I gruppen IKT støttet undervisning er det to informanter som ønsker mer Migranorsk undervisning i klassen og hvor den ene også ønsker mer av tradisjonell undervisning. Konklusjonen går mot at informantene er fornøyde med den undervisningen de har, og at det ikke er funn her som taler for kvalitetsforskjell mellom de to gruppene.

Spørsmål 7 Hvor viktig er det for deg at du kan spørre lærer om hjelp?

Svaralternativer	IKT støttet gruppe					Tradisjonell undervisning gruppe				
Ikke viktig										
Viktig		x								
Veldig viktig	x		x	x	x	x	x	x	x	x

Avkrysningene her taler for seg. Lærerens rolle er klart viktig og betydningsfull. Ni av ti svarer at det er veldig viktig å kunne spørre læreren om hjelp. En informant svarer at dette er viktig. Ingen svarer at det ikke er viktig.

Da jeg observerte i starten av undersøkelsen merket jeg meg at det virket naturlig for elevene å spørre læreren om det de trengte hjelp til, eller for å få mer informasjon om det de ble undervist i. Læreren oppfordret også elevene til å ta ordet og spørre underveis i den tradisjonelle undervisningen. I undervisningen av Migranorsk var det mest henvendelser til læreren på studieverkstedet da elevene jobbet med individuelle oppgaver.

Spørsmål 8 Er det noe utenfor skolen som gjør norskopplæringen vanskelig?

Svaralternativer	IKT støttet undervisning					Tradisjonell undervisning					Antall
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Liten tid til lekser		x	x	x	x				x		5
Har ikke data							x				1
Vanskelig å konsentrere seg								x	x		2
Jobb			x	x							2
Familie					x			x			2
Økonomi					x			x			2
Annet							x	x	x	x	4

Det er fem informanter som oppgir "liten tid til lekser" som begrunnelse på at det er faktorer utenfor skolen som gjør norskopplæringen vanskelig. Tre av disse har arbeid ved siden av norskopplæringen, og jeg viser derfor nedenfor oversikten over svarene på spørsmålet om informantene har jobb ved siden av skolen (spørsmål 3).

Har du jobb ved siden av skolen?

Svaralternativ	Migranorsk					Tradisjonell					Antall
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Ja		x	x	x		x					4
Nei	x				x		x	x	x	x	6

Det er fire av de ti informantene som har jobb ved siden av norskopplæringen, tre av disse er på gruppen IKT støttet undervisning. Det ser ut til at det er en skjevdeling i utvalget med hensyn til dette.

H svarer under annet at: ”det er litt forskjellig, noen av oss har bare tid til å praktisere norsk på skolen fordi de hjemme snakker annet språk”.

I svarer at han har lang reise vei til skolen.

J svarer at familien bruker mye tid på å lære norsk og andre språk hjemme, i tillegg til andre fag.

Informant G svarer at det å ikke ha tilgang på PC gjør det vanskeligere å lære norsk. Denne informanten går i gruppen med tradisjonell undervisning, og leksene er dermed ikke lagt opp til å gjøres på data. Likevel ser hun det som nyttig i norskopplæringen å ha egen PC. Andre informanter opplyser i de daglige spørsmålene at de jevnlig benytter PC til å lese norsk og lære seg om Norge og kulturen her.

Spørsmål 9 Opplever du å få nok hjelp og støtte i hverdagen

Svaralternativer	IKT støttet undervisning					Tradisjonell undervisning					Antall
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Fra skolen											
Ja	x	x		x	x	x	x	x	x	x	9
Nei			x								1

Antallet som har krysset av på at de er fornøyd med det de blir tilbudt fra skolen taler for seg. Det 9 av 10 som synes de får den hjelpen de trenger fra skolen.

Informant C svarer nei på spørsmålet om han får nok hjelp og støtte i hverdagen fra skolen. Dette utdyper han med at de tekniske aspektene ved grammatikken skulle vært gitt på morsmålet hans. Informanten sier han også trenger å praktisere mer norsk med personer som kan mer enn han selv.

Dette med god informasjon og tilgjengelighet til informasjonen for alle brukerne, blir også nevnt i rapporten til Østlandsforskning, nr. 15/2005.. sjekk

Nedenfor følger svarene fra loggskjemaet som informantene skulle besvare daglig i fem dager.

4.2.2 Daglige spørsmål

Informantene har her svart på spørsmål om hvordan de opplevde undervisningen hver dag i fem dager. Det er tre informanter som har levert svar fra fire dager. En av dem tilhører gruppen tradisjonell undervisning og to fra gruppen IKT støttet undervisning. I skjemaet er det fem spørsmål. Spørreskjemaet har flere svaralternativer, hvor det også var mulighet til å krysse av på flere alternativer i det samme spørsmålet. Dette for å få en best mulig oversikt over hvordan undervisningen oppleves.

Ved gjennomgang av svarene viste det seg at det er en skjevhet i utvalget mitt med hensyn til antall som har jobb ved siden av norskopplæringen. Dette gjør at det blir en viss usikkerhet om gruppene er sammenlignbare. Lærerne som har foretatt utvalget ser ikke ut til å ha tatt hensyn til denne faktoren. Mine observasjoner i starten av undersøkelsen, og underveis med intervjuer og samtaler i forbindelse med loggskjemaene, ga meg inntrykk av at alle informantene var arbeidsomme og motiverte.

For å gi en oversikt over forskjeller i svarene til de to gruppene, har jeg i spørsmål 2, 3 og 4 under presentasjonen av svarene til gruppen med IKT støttet undervisning, valgt å fremvise ulikhetene ved å angi henholdsvis +/- antallet som er ulikt. Der de to gruppene er like vises dette med 0.

Resultater daglige spørsmål

Gruppe tradisjonell undervisning

Spørsmål 1 Hvordan jobbet du med norsk på skolen i dag?

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Klasseromsundervisning	F,H,I,J	F,G,H,I,	F,G,H,	F,H,	F,G,H,I
Migranorsk i studieverkstedet	F	F	F		

Det er kun informant F som har krysset av på Migranorsk i studieverkstedet. Informanten skriver han opplevde dette vanskelig og interessant.

Informant G skriver på torsdag at alle elevene er på kino denne dagen. Informant I skriver på fredag at de diskuterte filmen de hadde sett.

Spørsmål 2. Hvordan opplevde du de ulike modellene i dag?

Klasseromsundervisning

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Interessant	F,H,I,J	F,G,H,I,J	F,G,H,J	H,J	G,H,I,J
Vanskelig	I	I			F,I
Blir trett				F	
Lærer mye	H,J	H	G,H	H	H,I
Lærer litt					J
Annet	H,J,	H,J	J,	J	H,J

Informant H kommenterer at i klasserommet kan de praktisere det de har lært og diskutere og prate, og de får hjelp av lærer som er viktig. Hun skriver også at det alltid er spennende å ha undervisning i klasserommet.

Hun skriver også at det er interessant å ha undervisning i klasse fordi der praktiserer de mye mer enn på studieverkstedet. Mine observasjoner på studieverkstedet var at informantene jobbet stort sett selvstendig, med ulike oppgaver. De kunne spørre lærer om hjelp, og det hendte de snakket litt med sidemannen.

Informant J skriver at de har begynt med "familiebilder" og lærer nye ord og uttrykk. På onsdag skriver informanten at de har diskutert om familieproblemer. Torsdag og fredag har de om bryllup og ekteskap, samt om dåp og konfirmasjon.

Da jeg var på observasjon merket jeg meg at undervisningen var lagt opp slik at det var rom for å snakke sammen om temaet det ble undervist i, og elevene ble oppfordret til å stille spørsmål underveis i timen.

Spørsmål 3 Du har jobbet med norsk på forskjellige måter i dag. Hvilken arbeidsmåte lærte du mest norsk gjennom?

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Grammatikk forklart av lærer	FHIJ	GHIJ	GHJ	FH	FH
Å diskutere i klassen	I	FGHIJ	FGHJ	HJ	GHIJ
Å jobbe sammen med annen elev	FJ	GHIJ	FGHJ	FH	GHI
Å lese høyt			G	J	
Å lytte til oppleste tekster	HI	IJ	FHJ	F	FGI
Å skrive tekster	H	GHI	H	H	GHIJ

Vi ser av svarene at det er noen svaralternativ som er mest valgt. Dette er **grammatikkundervisning, diskusjon og samarbeid.**

Videre er alternativet Skrive tekster og Lytte til tekster også valgt en del. Svaralternativet Å lese høyt er klart minst valgt.

Da informantene var på kino torsdagen kan det være en forklaring på at det er få avkryssninger på de ulike alternativene denne dagen.

Spørsmål 4 Hvilken av arbeidsformene/temaene du har jobbet med i dag synes du var vanskeligst?

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Grammatikk forklart av lærer	F			F	F
Diskusjon i klassen	F,I	F,I	G		I
Jobbe med en annen elev		I			
Å lese høyt					
Å lytte til oppleste tekster	J	I	F		I
Å skrive tekster	H	H	H	H	H
Annet		J	J	J	G,J

Informant G og J kommenterer at ingen av arbeidsformene/temaene var vanskelige.

H skriver at det å skrive tekst er det vanskeligste for han.

Spørsmål 5 Jobbet du med norsk etter skolen i dag?

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Ja	F,H,I,J	F,G,H,I,J	F,G,J	G,H,I,J	F,G,H,I,J
Nei			I	F,	

Vi ser at informantene arbeider jevnlig med norsk etter at skoledagen er over.

Hvor lenge jobbet du med norsk etter skolen?

Svaralternativ	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
30 min					
1 time	H,	F,H	F,	H,	
Mer	F,I,J	G,I,J	G,J	G,I,J	F,G,H,I,J

Informantene svarer mellom 2 timer og 4 timer der de har krysset av på svaralternativet er.

Vi ser at mange av informantene arbeider jevnlig med norsk etter skoletiden.

Hvis du svarte ja på spørsmålet over, kryss av for hvordan du jobbet med norsk:

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Jeg jobbet med lekser	F,I,J	F,G,H,I,J	F,G,J	J	H,I
Jeg leste bøker			G,	G,H,	G,
Jeg leste blader		F,		H,J	
Jeg leste aviser	J	J	H,J	H,J	H,J
Så på norsk TV	F,H,I	G,J	F,G,H,J	G,J	F,G,H,J
Jeg var inne på norske internettsider		I,J	G,J	I	
Snakket norsk med venner	H,J	F,J	H,J	G,H,J	H,J
Snakket norsk med andre	J	G,J	G,J	G,H,J	G,J
Andre ting	I,J	I			

Vi ser at informantene på tradisjonell undervisning arbeider med norsk på flere måter etter skoletid. Ved siden av hjemmelekser brukes tid på norsk TV, aviser, og norske venner. En del bruker også tid på internett.

Informant I svarer at hun leser teksten på norsk TV. Hun kommenterer også at det er vanskelig å jobbe med norsk alene.

Informant J svarer at hun hjelper barnet sitt med norsklekser hver dag.

Resultater daglige spørsmål

Gruppe IKT støttet undervisning

Spørsmål 1 Hvordan jobbet du med norsk på skolen i dag?

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Klasseromsundervisning	A,B,C,D,E	A,B,C,D,E	A,B,C,D,E	A,B,C,D,E	A,B,C,D,E
Migranorsk med klassen	B,D,E	B,D,	B,D,E	A,D,E	A,D,E
Migranorsk i studieverkstedet	B,E	E	A,E	E	E

Spørsmål 2. Hvordan opplevde du de ulike modellene i dag?

Tradisjonell undervisning

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Interessant	0	-2	+1	+3	0
Vanskelig	+2	+1	+2	+2	0
Blir trett				-1	
Lærer mye	+1	+4	+1	+3	+1
Lærer litt	+1		+1		0
Annet		A,D	A,	E	A,

Gruppen med IKT støttet undervisning har med sine svar vist at de har ganske lik oppfatning av tradisjonell undervisning som gruppen uten IKT støtte.

En ser at det er flere på IKT gruppen som opplever tradisjonell undervisning vanskelig. Svarene viser at dette er tilfelle alle dager bortsett fra fredag. Samtidig ser en at IKT gruppen også opplever undervisningen interessant. Bortsett fra en dag er det flere fra denne gruppen, eller likt antall som tradisjonell undervisningsgruppe, som svarer de synes denne undervisningen er interessant. IKT støttet gruppe utmerker seg i forhold til gruppen med tradisjonell undervisning på svaralternativet "Lærer mye". Her er differansen stor med +4 som største avvik.

Informant A svarer at leseforståelse er litt vanskelig. Hun lærer mye grammatikk, og de får forklaring på alle de nye ordene de ikke forstår fra ulike tekster.

Jeg observerte at lærerne i den tradisjonelle undervisningen vektla samspillet mellom elevene og henne, og elevene imellom. Lærer spurte elevene spørsmål og hun svarte på spørsmålene etter hvert som de ble stilt. Det ble lagt opp til samarbeid og lærer brukte gjerne spørsmålene hun fikk til å forklare til alle elevene.

Informant D skriver tirsdag at hun forstår mye, men at det er litt vanskelig.

Informant E skriver at det er litt vanskelig med nye ord.

Spørsmål 2. Hvordan opplevde du de ulike modellene i dag?

Migranorsk i studieverkstedet

Det er informant A, E og B som har svart at de har hatt Migranorsk i studieverkstedet i tillegg til tradisjonell undervisning og Migranorsk i klassen. Informantene opplyser de synes dette er interessant, men vanskelig. De opplever å lære av denne undervisningsformen.

Informant E svarer hun skriver mye med datamaskinen når hun jobber med Migranorsk og at hun skriver at hun av og til blir trett.

Migranorsk i klassen

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Interessant	B,D,E	A,D,E	B,D,E	D,E	A,D,
Vanskelig	D,E	E	D,E	A,D,E	D
Blir trett					
Lærer mye	D,E	D,	D,	D,E	A,D,E
Lærer litt			E		
Annet		D	D,	A,E	

Informant A svarer at å skrive tekster er det vanskeligste, men at hun lærer mye på data.

Informant D skriver at hun forstår mye, men at det er litt vanskelig. Onsdag skriver hun at Migranorsk var gøy. Informant E skriver torsdag at de leste aviser og fikk mye informasjon derfra.

Spørsmål 3 Du har jobbet med norsk på forskjellige måter i dag. Hvilken arbeidsmåte lærte du mest norsk gjennom?

Tradisjonell undervisning

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Grammatikk forklart av lærer	-3	-1	-3	+1	+1
Å diskutere i klassen	+2	-1	-1	+1	0
Å jobbe sammen med annen elev	+1	-4	-1	0	-1
Å lese høyt	+1		-1	0	
Å lytte til oppleste tekster	-1	0	-2	0	-1
Å skrive tekster	0	-3	+1	+1	-4
Annet	A,B,D	A,E		A,B	B

Informant D mangler et ark i sitt skjema på tirsdagen, og har følgelig ikke besvart spørsmålene 3 og 4 denne dagen.

Informant A svarer at det arbeid med leseforståelsen hun har lært mest gjennom disse dagene. Det samme svarer informant D.

Informant B skriver han lærte mest gjennom arbeidet med leseforståelsen, at han lærer mye av å gjøre lekser sammen med de andre og gjennom å besvare en prøve. Informant E svarer også leseforståelse og grammatikk oppgaver.

Vi ser at det er færre informanter i IKT støttet undervisning som velger svaralternativet "grammatikk forklart av lærer". Disse informantene arbeider også med grammatikk oppgaver i Migranorsk og det kan hende at mange foretrekker denne arbeidsmåten når det gjelder dette. I tillegg er det på svaralternativet "jobbe med annen elev" som utmerker

seg i svarene. Det kan være at de som har lært seg og blitt vant med å skrive tekster på pc, synes det er greiere enn å skrive for hånd.

Spørsmål 3 Du har jobbet med norsk på forskjellige måter i dag. Hvilken arbeidsmåte lærte du mest norsk gjennom?

Migranorsk

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Videoen i Migranorsk	D,E,C	B,E	B,D,E	D,E	D,E
Grammatikk oppgaver	D,E	E,C	A,D,E,C	A,D,E	A,D,
Å lese	D,E	E	A,D,E	D,	A,D,E
Å lytte	D,E	E	A,D,E	D,	A,D,E
Å skrive	B,D,E,C	E,C	B,D,E	A,D,E,C	D,E,C
Annet	D,				

Informant D skriver at hun forstår mye i Migranorsk.

Informantene viser ved sine valg at de lærer mye gjennom flere måter i Migranorsk. Det er flest avkryssninger på svaralternativene "Grammatikkoppgaver" og "Å skrive".

Spørsmål 4 Hvilken av arbeidsformene/temaene du har jobbet med i dag synes du var vanskeligst?

Tradisjonell undervisning

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Grammatikk forklart av lærer	+1	+1	+1	0	+1
Diskusjon i klassen	-1	-2	+2	+1	0
Jobbe med en annen elev		-1	+1	+1	+1
Å lese høyt	+1			+1	
Å lytte til oppleste tekster	+3	+2	+2	+2	+1
Å skrive tekster	+1	0	+1	+1	+1
Annet	A	A	A	E	A,B

Informant D sitt skjema mangler en side, og spørsmål 3 og 4 er følgelig ikke besvart tirsdag.

På dette spørsmålet er det svaralternativ "Lytte til oppleste tekster" som utmerker seg. Det er et klart flere i IKT støttet gruppe som opplever dette vanskelig. Alle dager er det fra en til tre flere informanter som krysser av her i forhold til gruppen med tradisjonell undervisning.

Det er også flere informanter på IKT støttet undervisning enn tradisjonell undervisningsgruppe som opplever det å skrive tekster vanskelig.

Informant A skriver at det er vanskelig å svare på spørsmålene riktig, og forstå systemet i grammatikken. Videre skriver hun at det er vanskelig å forstå de nye ordene.

Informant B svarer at prøven de hadde var vanskelig. Informant E skriver at grammatikken er litt vanskelig.

Spørsmål 4 Hvilken av arbeidsformene/temaene du har jobbet med i dag synes du var vanskeligst?

Migranorsk i klassen

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Videoen i Migranorsk	D,E	B,E	D,E	D,	D
Grammatikkoppgaver	B,E,C	E,C	E,C	D,E,C	D,E,C
Å lese	D,E	E	D,E	D,E	D,E
Å lytte	D,E	E	E	D,E	D,E
Å skrive	D,E,C	B,E	A,B,D,E	A,D,	D,E
Annet				E	

Informantene viser med sine svar at det er flere områder de opplever som vanskelige i Migranorsk. Det er flest som opplever grammatikkoppgaver og skrijving vanskeligst. Ut fra tanken om at grammatikkforståelse og overføring av denne forståelsen til tekst henger nært sammen, er det naturlig med høy svarandel på begge alternativene.

Jeg merket meg i observasjonen av Migranorsk undervisningen at elevene arbeidet med individuelle tekster som skulle innleveres til læreren for retting. En elev fikk igjen en tekst som var rettet og fikk noe forklaring på denne før teksten ble arbeidet mer med. En annen elev leverte en tekst og uttrykte glede over det.

Informant E skriver at forståelse er litt vanskelig.

Spørsmål 5 Jobbet du med norsk etter skolen i dag?

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Ja	0	-2	+1	0	-2
Nei	+1	+2	+1	0	+2

Hvor lenge jobbet du med norsk etter skolen?

Svaralternativ	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
30 min	+1		+1	+1	+1
1 time	+2	+1	+2	+2	
Mer	-3	-3	-2	-3	-3

Vi ser at informantene på begge gruppene arbeider med norsk etter skolen. Det er fire informanter som har jobb ved siden av norskopplæringen, og av resultatene fremgår det at de som jobber arbeider noe mindre med norsk etter skoletid, enn de som kun har skolen å konsentrere seg om. Dette gjelder både i antall dager de har arbeidet med norsk etter skolen og i mengde tid de har benyttet på dette.

Det er en del informanter som skriver 30 minutter eller 1 time på hvor lang tid de har jobbet med norsk etter skolen. Det kan tenkes at dette er tiden de har brukt på alternativene lekser og arbeid med Migranorsk. Svarene nedenfor viser at mange informanter blant annet ser på norsk tv daglig, og det er sannsynlig de ikke har tatt denne tidsbruken med når de angir tid i spørsmål 5.

Hvis du svarte ja på spørsmålet over, kryss av for hvordan du jobbet med norsk:

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Jeg jobbet med lekser	A,B,D,E	B,C,E	C,D,E	C,D,E	D
Jeg jobbet med Migranorsk	D,E	E	D,	D,E	D,E
Jeg leste bøker	E	E	E	D,E	E
Jeg leste blader					
Jeg leste aviser	E	C,E	B,D,E	D,E	D,E
Så på norsk TV	D,E	B,C,E	B,C,E	B,C,D,E	D,E
Jeg var inne på norske internettsider	D,E	E	D,E	D,E	D
Snakket norsk med venner	A,D	C,E	D,E	D,E	B,E
Snakket norsk med andre	D,E	E	D,E	D,E	D
Andre ting	D		E	E	

Svarene viser at både hjemmelekser, TV, aviser, PC og internett, samt å snakke med norske venner er faktorer i hvordan informantene på IKT støttet undervisning arbeider med norsk etter skoletid. Antallet som benytter PC og internett er ikke høyere enn i gruppen med tradisjonell undervisning, men informantene i IKT støttet undervisning bruker det flere ganger den uka undersøkelsen pågikk.

Informant D skriver at hun snakker veldig mye norsk med folk fordi hun jobber alene.

Informant E skriver onsdag at hun kan snakke norsk med andre når hun er ute og handler klær, mat og andre ting. Torsdag skriver hun at hun har gjort grammatikkoppgavene de fikk av læreren.

Hvis du svarte nei på spørsmålet over og ikke jobbet med norsk etter skolen, kryss av for hvorfor:

Svaralternativer	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Var på jobb	C,D	D	D	D	C,D
Hadde ikke tid	C,D	A,D	A,D		C
Orket ikke	D		D	A	A,D
Det er vanskelig å jobbe med norsk alene					
Andre grunner		A		A	

Informant A skriver tirsdag at hun har jobbet med norsk en lang skoledag og snakket litt norsk med barna sine. Torsdag skriver hun at for å lære norsk trenger en konsentrasjon, og når en er sliten orker hun ikke mer. Videre skriver hun at de har jobbet veldig mye med norsk språk denne uka, og at de snart skal ta norsk prøve 2 eller 3.

Informant D har krysset av både ja og nei på at hun arbeidet med norsk etter skolen. Dette kan være fordi informanten har vært på jobb, og kun arbeidet kort tid med leksene.

Jeg har nå presentert svarene som mine informanter gav i undersøkelsen. Nedenfor vil jeg se på denne empirien i forhold til aktuell teori jeg har vektlagt i oppgaven.

5 DRØFTING

I dette kapittelet går jeg først inn på hva som kjennetegner de to undervisningsformene. Deretter ser jeg på resultatene fra undersøkelsen i forhold til aktuell teori jeg har presentert i oppgaven. Til sist i kapitlet kommer jeg inn på spørsmålet om troverdighet og mine tanker omkring dette i forhold til min undersøkelse.

Som nevnt tidligere danner informantenes svar følgende emnekategorier:

- Ønsket om å lære språket
 - Språket er nødvendig for å ha et godt liv i Norge
- Ønsket om jobb
- Lærerne viktige for informantene på begge undervisningsgruppene
 - lærerne sentrale som underviser og veileder
- Vektlegging på det sosiale aspektet ved opplæringen
- Ønsket om å finne seg til rette og bli respektert

Før jeg går nærmere inn på dette vil jeg si noe om de to undervisningsformene og hva som karakteriserer dem.

5.1 Hva kjennetegner de to undervisningsformene?

Tradisjonell undervisning og undervisning med IKT støtte/Migransk er to forskjellige måter å formidle norskopplæring på, og gir ulik tilgang til læring av norsk. Undervisningsformene har flere like elementer i seg, som lesing, skriving og ulike grammatikk oppgaver. Den tradisjonelle undervisningen vektlegger lærerrollen som formidler av lærestoffet og samspillet mellom elev og lærer, og mellom elevene. Migransk programmet er et visuelt medium og gir elevene bilder og film i tillegg til ord og lyd i formidlingen av lærestoffet. Tradisjonell undervisning med læreren som formidler av budskapet er mer knyttet til det verbale, og dermed i større grad knyttet til auditiv læring. Tradisjonell undervisning og læring gjennom Migransk har begge sine sterke og svake sider, og vil appellere ulikt fra person til

person. Begge undervisningsformene gir rom for sosial læring og sosialt samspill, men i ulik grad, og den tradisjonelle læringen gjør det på en måte som elever og lærere er kjent med og dermed klarer å utnytte bedre.

Tradisjonell undervisning er med sitt innhold og form kjent for de fleste deltakerne på norskopplæringen, og undervisningen her blir dermed ikke et direkte brudd med tidligere skole erfaring. Det er sannsynlig at det likevel vil være stor forskjell på måten læreren formidler opplæringen på. Kontakten med læreren og de andre elevene vektlegges i norskundervisningen, og dialogen står sentralt som utviklingsfaktor. Mange informanter er vant med en mer autoritær undervisningsstil hvor lærer og lærebøkene innehar stor respekt, og hvor tradisjon og autoriteter spiller stor rolle. Dette er betegnet som "monologisk" dialog hos Bakhtin, og kan forklares med at det gis lite rom for dialog, tenkning og refleksjon. For noen elever vil tradisjonell undervisning være den undervisningsmåten som passer best da tidligere erfaringer har dannet læringsstrategier som også kan anvendes i norskopplæringen. Flere av mine informanter svarte at de likte den tradisjonelle undervisningen best, og en av dem beskrev den som "seriøs". De sterke sidene ved tradisjonell undervisning kan sies å være kontinuiteten i nærkontakten med læreren, lett tilgjengelig hjelp og veiledning, vektleggingen på dialogen og samspillet mellom lærer og elev og mellom elevene. Dette kan gi godt rom for tenkning og refleksjon, samt bygge en felleskapsfølelse med de andre elevene som er i samme situasjon.

Undervisning med Migranorsk programmet er en annerledes og ny måte å formidle læring på. Gjennom ord, bilder og film lærer deltakerne om norsk språk og samfunnsfag. Flere av mine informanter fortalte at de likte historien i Migranorsk, og at dette var en artig måte å lære norsk på. De fleste informantene svarte de lærte mye gjennom Migranorsk, og en informant uttrykte: "med Migranorsk lærer jeg uten å merke det". I denne undervisningen stiller elevene likt med hensyn til at alle må lære programmet før de mestrer å arbeide mer selvstendig. For de elevene som har få mestringsopplevelser fra opplæringen i hjemlandet kan Migranorsk kanskje være en ny start med hensyn til selvtillit og selvfølelse i forbindelse med fag og læring. Utdragingen vil ofte være i forhold til utholdenhet og evnen til å jobbe selvstendig. De sterke sidene ved Migranorsk er etter min mening den visuelle støtten en får til formidlingen av språklæringen og ulike samfunnsforhold, programmet er systematisk lagt

opp og det er faste oppskrifter på oppgaveløsning. Skrivning er for mange enklere på pc enn for hånd, og muligheten til å jobbe over tid i eget tempo med oppgaver uavhengig av andre elevers progresjon ligger også til rette ved bruk av Migranorsk programmet.

Det er ulikt hvordan vi lærer og tar til oss kunnskap på. Dette gjelder for både barn og voksne. Noen lærer godt gjennom å høre hva som blir sagt, andre lærer best når de kan knytte det de hører til bilder. Dette kan betegnes som læring via auditiv/visuell kanal. Det er elever som av ulike årsaker ikke lærer tilfredsstillende gjennom undervisning som primært gjennomføres via den auditive kanalen. Noen opplever at læreren snakker for fort og de mister sammenhengen i det som blir sagt, eller de har vanskelig for å huske det som er blitt sagt. Ulike kartlegginger og tester gjennomført av skolen eller av pedagogisk psykologisk tjeneste vil kunne avdekke en del av denne problematikken og gi viktig informasjon til hjelp i å tilpasse undervisningen individuelt. Undervisningsformene på norskopplæringen med sine forskjeller og styrker ser jeg kan åpne for individuelle tilrettelegginger i opplæringen.

Jeg går nå inn på temaene som fremkom i analysen av dataene.

5.2 Temaene informantene vektlegger

Ønsket om å lære norsk

Jeg fikk tidlig i undersøkelsen et inntrykk av at informantene var opptatte av og motiverte for å lære språket. I forbindelse med prøveskjemaet for loggundersøkelsen snakket jeg en del med de to elvene som hjalp til med besvarelse av disse skjemaene. De fortalte at de trivdes godt på norskopplæringen og at de hadde fått venner i løpet av den tiden de hadde vært der. De synes det var krevende å lære norsk, men at de likte å være på skolen og jobbe med språket slik at de ble bedre og kunne komme "videre i livet sitt". Å komme videre i livet sitt er for meg et uttrykk som jeg mener gir mye av forklaringen på mine informanternes motivasjon og vilje til å lære norsk. Flere av informantene uttrykte i intervjuene at språket er nødvendig for å leve i landet og ha det bra. Da Birko svarte at målet med å lære språket var å kunne kommunisere med folk, sa alle de andre på gruppen seg enige i dette. Dette svaret mener jeg er et godt og beskrivende svar, og fungerer oppsummerende for hva alle de andre

svarene handlet om, for eksempel ønsket om å gå videre på skole, få seg en bra jobb eller kunne hjelpe barna med lekser. Informantene på begge undervisningsgruppene gav svar som viste at de jobber jevnlig og variert med å lære norsk etter skoletid. De er også klare på at de er fornøyd med skolen og det tilbudet de får. Det ser ut til at de er oppmerksomme på og tar eget ansvar i den prosessen det er å lære seg et nytt språk. Om dette er typisk for deltakere på norskopplæringen kan jeg ikke si noe om, men det er positivt å lese svarene som tross i deres bakgrunn og nåværende situasjon makter å ta ansvar og være positive til den krevende oppgaven det er å tilegne seg et nytt språk.

Ønsket om å leve et godt liv i Norge er hyppig oppgitt som motivasjon for å lære språket. Dette er et vidt svar, men det å få seg en bra jobb ligger som den viktigste begrunnelsen i dette ønsket. Noen informanter vil fortsette på skole og utdanne seg, men flertallet ønsker seg en jobb relativt raskt etter språkopplæringen de nå deltar i. Mange elever på norskopplæringen avslutter før de går opp til norskprøve fordi de får tilbud om en jobb. Å ha en jobb og tjene egne penger er nært knyttet til det grunnleggende behovet for opplevelsen av verdighet og respekt. Noen av informantene uttrykte noe frustrasjon over at det tar lang tid å lære norsk. Det er lett å forstå at de ønsker å lære språket raskt da det er en åpning til det livet de ønsker å leve.

Lærerens betydning og vektleggingen på sosiale aspekt ved opplæringen

Det store flertallet av informantene har vektlagt lærerens tilstedeværelse i undervisningen som viktig for positiv opplevelse av undervisningen. På spørsmål om hva de liker best i tradisjonell undervisning kommer dette opp som det viktigste punktet. Også ved selvstendig arbeid med Migranorsk vektlegges lærerens rolle. Det å bli veiledet og få tilbakemeldinger på arbeidet synes sentralt for opplevelsen av mestring og gir motivasjon til å arbeide videre. Begge gruppene har en lærer til stede i undervisningsrommet, men på ulik måte. I gruppen med tradisjonell undervisning innehar læreren en rolle som underviser og veileder, samt samtalepartner. I gruppen med IKT støttet undervisning har læreren mer en rolle som veileder. Det er slik læreren er til stede for dem i denne undervisningsformen.

Norskopplæringsprogrammet Migranorsk er hovedsakelig lagt opp til selvstendig arbeid etter en innføring i praktisk bruk av programmet.

Lærer er til stede og veileder elevene ved behov. I begge gruppene får elevene vurdert og rettet arbeid de leverer inn for vurdering, men dette skjer i mindre grad i gruppen som har Migranorsk, da programmet er lagt opp slik at eleven får et klarsignal om de har riktige svar og kan gå videre til neste oppgave. Slik sett kan en igjen si at en får bekreftet at opplæringsmåtene fungerer på ulik måte, og trenger ulik støtte.

I undervisning og læring er det viktig å få til samspill situasjoner som bidrar til læringssituasjoner av høy kvalitet, også kalt "produktive interaksjoner" (Hella Eide, Haugsbakk og Nyhus 2005). Disse er gjensidig skapt eller konstituert av ulike forhold. Det dreier seg ikke om sosiale aspekter alene, eller om egenskaper ved teknologien og programmer som benyttes isolert sett, men samspillet mellom disse. Elevene bruker og kombinerer ulike kilder og ressurser i sin tilegnelse av kunnskap, og her inngår lærerens bidrag, samspill med andre elever, bruk av ulike medier, læremidler etc. som viktige faktorer. Sosial læringsteori spesielt vektlegger samspillet og dynamikken som oppstår når en befinner seg i et miljø hvor det legges til og oppmuntres til å stille spørsmål og gi rom for diskusjon. Mine observasjoner og informantenes svar gir grunnlag for å si at begge opplæringsformene ser ut til å utnytte mange av de samspillsituasjonene som oppstår på en bra måte.

Av teori presentert i oppgaven kan en si i denne sammenheng at vektleggingen på samspillsituasjoner henviser særlig til sosial læringsteori. Her ses læring blant annet som distribuert, mediert og en sosial prosess. Deltakernes kunnskap utvikles i møtet med, og i responsen med andre. Vi har sett at det er den tradisjonelle undervisningsformen som vektlegger og ivaretar samspillet mest i språkopplæringen, men det er verd å nevne at også i IKT støttet undervisning er det mulighet for kommunikativt samspill. Ved å sende e-post, "snakke" i forum, bruke direktesamtaler eller "chatting" kan språket brukes bevisst og aktivt i samhandling med andre.

Undersøkelser har vist at ved introduksjon av et nytt medie som data, kan øke repertoaret til å være mer aktiv. Migranorskprogrammet kan også brukes hjemme, noe flere av mine informanter oppgir at de gjør. En informant svarte at hun også benyttet andre opplæringsprogrammet på nettet i tillegg til Migranorsk for å bli bedre i norsk.

Informantene har vist med sine svar at de altså tilegner seg norsk språk og kunnskap om Norge også gjennom andre arena enn skolen. Ved å se på TV og lese underteksten på programmene har de øvet seg på norsk hjemme. PC og internett er en annen kilde hvor informantene lærer norsk gjennom. Til slutt, men ikke minst vektlegger mine informanter samtalen med norske venner. Å samtale med personer som kan språket gir en god mulighet til å praktisere det de har lært og utvikle seg videre. Å bli bekreftet ved å bli forstått er i seg selv en oppbyggende faktor og gir næring til mestringsopplevelse.

Jeg tenker at mine informanter, i likhet med andre, har ulike forutsetninger for å lære norsk, og gjennomføre opplæringen på en slik måte at det fører frem til avlagt norskprøve, og eventuelle videre studier og jobb. De to ulike måtene norskopplæringen formidles gjennom vil treffe deltakerne ulikt, avhengig av blant annet kulturbakgrunn, tidligere skoleerfaring og individuelle behov. Opplevelsen av sammenheng, meningsfullhet og mestring i hverdagen er faktorer som i stor grad påvirker læringsforløpet, og som det er svært tjenelig både for deltakeren og samfunnet at det tas alvorlig hensyn til.

5.3 Tanker om troverdighet

Underveis i arbeidet med oppgaven, og spesielt ved analysen av informantenes svar, har jeg tenkt på at det er ting som kunne vært gjort annerledes i undersøkelsen. Med det mener jeg at jeg stiller kritiske spørsmål til mitt eget arbeid med utformingen av intervjuguiden og loggskjemaene. Om jeg hadde stilt andre spørsmål og eventuelt flere spørsmål ville naturlig nok resultatene sett annerledes ut. Slike refleksjoner er viktige. Så, har mine spørsmål vært gode nok til å få nok informasjon om deltakernes opplevelse av undervisningen de mottar? Har jeg riktig antall informanter? Skulle jeg ha observert over en lengre periode? Ved å stille spørsmål som dette vurderes og knyttes undersøkelsens funn til det generelle validitetssystem (Langfeldt 2005:195). Med ovennevnte spørsmål vurderes det for muligheten til å si noe om hvilke konklusjoner en kan trekke ut av materialet som er samlet inn. Angående observasjon ser jeg det ville ha vært en fordel om jeg hadde prioritert lengre observasjonstid på skolen. Dette ville med stor sannsynlighet gitt meg mer innsikt i norskopplæringen og gitt meg grunnlag for å stille annerledes og eventuelt flere spørsmål. Vedrørende spørsmål som er stilt i denne undersøkelsen, ser jeg at det ville vært nyttig med noen andre spørsmål og flere oppfølgingsspørsmål, samt ha mulighet til å bruke mer tid på hver enkelt informant under intervjuet.

6 AVSLUTNING

Jeg startet denne oppgaven med å legge frem en problemstillingen: *Hvordan oppleves to ulike undervisningsstrategier av deltakere på norskopplæring?* Fokuset er her rettet mot deltakernes opplevelse av to ulike undervisningsformer og kjennetegn ved disse, fremfor å vurdere hvilken av dem som er best. Jeg har forsøkt å besvare forskningsspørsmålene gjennom å intervju deltakerne og innhente informasjon gjennom en case undersøkelse med to spørreskjemaer i form av loggføring.

Tradisjonell undervisning og IKT støttet undervisning er to ulike undervisningsformer som gir ulik tilgang til læring. Det største skillet ligger i fokuset på samspill og dialog. Den tradisjonelle undervisningen har sin styrke i nærhet til lærer, åpenheten og tilretteleggingen for samtale og spørsmål, og derigjennom kan gi muligheter for refleksjon og utvikling. Dataprogrammet Migranorsk har sin styrke i den visuelle fremstillingen av lærestoffet. I tillegg er det systematisk bygd opp og gir mulighet for å arbeide i eget tempo.

Resultatene fra undersøkelsen viser at informantene er stort sett tilfredse med den opplæringen de mottar. Alle informantene vektlegger nærkontakten med læreren og de sosiale aspektene ved tradisjonell undervisning, og gir med dette denne opplæringsformen betydelig tyngde som virkemiddel i norskopplæringen. De av informantene som har tilbud om begge undervisningsformene svarer at tradisjonell- og Migranorsk undervisning er forskjellige og at de lærer mye av begge metodene. Dette kan tyde på at deltakerne på IKT støttet undervisning får utfordret kognitive og sosiale aspekt ved opplæringen på en mer variert måte og i større grad enn deltakere på tradisjonell undervisning.

Informantene har med sine svar vist at norskopplæringen er et svært viktig mestringsområde, men at det kan være vanskelig å integrere dette mestringsområdet i forhold til andre livsoppgaver de også skal mestre. Mange av informantene har barn og/eller jobb som de må ta hensyn til ved siden av norskopplæringen.

I likhet med andre voksne som er i etablerings- og opplærings situasjon, kan man sjelden vente et strømlinjeformet og effektivt læringsforløp. Voksne mennesker har av ulike årsaker behov for fleksible opplæringstilbud, uansett etnisk og kulturell opprinnelse.

Teorien i oppgaven presenterer ulike sider ved tilegnelse av kunnskap, og viser at læring avhenger av mange faktorer. Å lære et nytt språk er utfordrende med hensyn til blant annet evner, tidligere erfaringer og ytre faktorer som påvirker opplærings situasjonen.

Opplæringen bør i størst mulig grad tilrettelegges deltakerens bakgrunn og situasjon for best å sikre god læring. Sett mot denne bakgrunn synes det rimelig at opplæringstilbudene er varierte og gir rom for differensiert undervisning. I denne undersøkelsen antyder informantenes svar at tradisjonell undervisning og Migranorsk utfyller hverandre. På det grunnlaget kan en kanskje si at det mest hensiktsmessige i forhold til å oppnå intensjonene med norskopplæringen vil være å tilby både tradisjonell- og IKT støttet undervisning til alle deltakerne ved voksenopplæringen.

Som pedagoger har en et stort ansvar for den enkelte elev. Hvordan skolen møter og tilrettelegger for mestring og læring, kan få avgjørende betydning for den enkelte. Som innvandrere er man i utgangspunktet i en sårbar situasjon, og norskopplæringen vil kunne ha en sentral rolle for deltakernes evne og innsats i å skape seg et nytt liv. Skolen vil for mange innvandrere være en sikker base, et fast holdepunkt i en ny tilværelse, og være noe mer utover ren språkopplæring. For å nå målet om at innvandrere skal delta i det norske samfunnet er språkopplæring og utdanning veien å gå. Språkopplæringen gir språkkompetanse, men samtidig også tilegnelse av norsk kultur og verdier. Mine funn viser at opplæringsformer ikke er et spørsmål om enten eller, men mer et både og. Ulike undervisningsformer kan passe for ulike mennesker og sammenhenger.

Det hermeneutiske perspektivet mener jeg har fungert godt i forhold til hvordan denne oppgaven er formet, og i forhold til min rolle overfor deltakerne på norskopplæringen. Det har vært veldig interessant og nyttig å forholde meg til en teori som vektlegger helhetstenkning og har fokus på den fortolkning som faktisk skjer når vi kommuniserer med hverandre. De ulike metodene jeg valgte til å innhente data med tenker jeg har bidratt til en teoriforankring som belyser viktige sider ved norskopplæringen.

Jeg lar Thor Heyerdals ord avslutte mitt arbeid med masteroppgaven.

Det er omstendighetene

som former våre handlinger

så vel for meg som for deg.

Det skal vi alltid ta i betraktning

ved bedømmelsen av våre medmenneskers

gjøren og laden.

REFERANSER

Alvesson, M. og Skjöldberg, K.(1994): *Tolkning och refleksjon* Studentlitteratur, Lund.

Antonovsky, A. (2000): *Helbredets mysterium* København: Hans Reitzels Forlag.

Bakhtin, M. (1981): *The dialogic imagination* Holquist, C (ed.) Austin TX.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercice of control* W.H. Freeman and Company, New York.

Creswell, J.W. (2005): *Qualitative Inquiry &Research design*

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget, Oslo.

Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet (2005): *Rundskriv H – 20/05. Lov om introduksjonsordningen og norskopplæring for nyankomne innvandrere* (introduksjonsloven). Kommunal- og regional departementet.

Dysthe, O. (2000): *Det flerstemmige klasserom. Skrivning og samtale for å lære* Ad Notam Gyldendal.

Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Cappelen Forlag as, Oslo.

Garmannslund, P. og Langfeldt, G. (2009): *Gevinstrealisering i språkopplæring basert på e-læring* En evaluering som effektstudie. Universitetet i Agder.

Grønmo, S. (2007): *Samfunnsvitenskapelige metoder* Fagbokforlaget Vigmostad &Bjørke AS.

Hammersley, M. og Atkinson, P. (2004): *Feltmetodikk. Grunlaget for feltarbeid og feltforskning* Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hella Eide T., Haugsbakk G og L. Nyhus (2005) *IKT – i norskopplæring for innvandrere, Sluttrapport fra følgeforskning av INOVI –prosjektet. ØF – rapport nr. 15/2005* Østlandsforskning, Lillehammer.

Hella Eide T., og Nyhus L. (2006) *IKT i norskopplæring. Forskerbistand til et utviklings- og evalueringsprosjekt ved tre voksenopplæringscentre i Oslo kommune, ØF – notat nr. 6/2006*, Østlandsforskning, Lillehammer.

Hirsch K. (red) (2009): *Språklæreren som formidler av kunnskap om kultur og samfunn* Senter for voksenopplæring, Trondheim.

Holter, H. og Kalleberg, R. (1998): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* Universitetsforlaget, Oslo.

Imsen G. (2006): *Elevenes verden*. Universitetsforlaget, Oslo.

Kvale, S. (2006): *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendal, Oslo.

Læg Reid, S. og Skorgen, T. (2006): *Hermeneutikk – en innføring*. Spartacus Forlag.

Madsen, U.A. (2003): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt* Forlaget Klim, Århus.

<http://www.migranorsk.no> lest 07. 05. 2010.

Skaalvik, S. (2002): *Et liv i to verdener. Innvandrernes møte med det flerkulturelle Norge*. Trondheim, Voksenopplæringsinstituttet.

Skaalvik, S. (2004): *Deltakerinnflytelse i voksenopplæringen – En studie av voksenopplæringen for voksne innvandrere*. Tapir Akademiske Forlag, Trondheim.

Sommerchild, H. (red) (2003): *Mestring som mulighet* Universitetsforlaget, Oslo.

Steen-Olsen T. (2001): *Verdien av å lære norsk. Deltakergjennomstrømning, deltakeraktivitet og deltakeropplevelser innen norskopplæring for voksne innvandrere*. Vox-rapport nr.4

Strauss, A. & Glaser, B. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine de Gruyter, New York.

Utdanning nr 5/2010: Bokanmeldelse: *Norskopplæring og verdiformidling* Trondheim.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Læreplan I norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* Utlendingsdirektoratet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006): Læreplan i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (online) Tilgjengelig fra www.vox.no/Pages/1377/LæreplanUFD.pdf

Vygotsky, L. (2001): *Tenking og tale* Gyldendal akademisk, Oslo.

VEDLEGG

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

1. Kan hver av dere si kort (maks 2 min) noe om bakgrunn og situasjon for dere i Norge?

- Hvor lenge har dere vært i Norge?
- Har dere familie?
- Familie i Norge?
- Familie i hjemlandet?
- Antall barn?
- Hvilken utdanning har dere fra hjemlandet?
- Ønsker dere å bli i Norge?
- Hvor lenge ønsker dere å bli i Norge?
- Tror dere at dere blir i Norge for alltid?

2. Hvorfor vil dere gå på norskkurs? Hva er målene dere har med å gå på norskkurs?

- Hva ønsker dere å oppnå med den skolen dere går på?
- Hva betyr det å være integrert for dere?
- Hvor viktig er det for deg å lære norsk?
- Hvorfor er det viktig for deg å lære norsk?
- Har dere jobb?
- Vil dere ha jobb?
- Er skolen en hjelp for å få jobb?
- Er skolen i veien for å få jobb?
- Vil dere ta Bergenstesten?
- Hvor mange timer er dere på skolen i uka?
- Hvor mye tid bruker dere på skolearbeid etter skoletiden?
- Jobber dere da med bøkene eller med Migranorsk?
- Er det viktig å ha datamaskin hjemme?
- Har dere datamaskin?

3. Hvordan opplever dere det å gå på norskkurs?

- Hvor ofte snakker dere norsk?
- Er det vanskelig å lære norsk?
- Hva gjør dere for å lære norsk selv?
- Er det vanskelig å bli god i norsk?
- Hvorfor er det vanskelig å bli god i norsk?

4. Hvordan fornøyd er dere med skolen og opplæringen?

- Hjelper skolen dere å lære språket?
- Beskriv hva skolen gjør som hjelper dere.
- Beskriv hva skolen gjør som ikke hjelper dere.
- Opplever dere at undervisningen, både Migranorsk og klasseromsundervisningen passer deres nivå /er tilrettelagt?

5. Hvor fornøyd er dere med Migranorsk?

- Lærer dere mer med å bruke datamaskinen/MN?
- Hva lærer dere som dere ikke hadde lært ellers?
- Lærer dere mest av læreren, medelever, Migranorsk eller på egen hånd?
- Forstår dere alltid hvorfor det lyser grønt i MN programmet?
 - Er dere da klar for å gå videre?
 - Går dere videre selv om dere er usikre på hvorfor det er riktig?
 - Spør dere av og til andre elever?

6. Hvilke forventninger har der for framtiden?

- Tror dere at dere vil få jobb?
- Tror dere at dere vil få norske venner?
- Tror dere at dere vil få norsk familie?
- Ønsker dere norske venner/familie?
- Tror dere at dere blir i Norge lenge/for alltid?
- Hva betyr det å være integrert for dere?

SPØRSMÅL TIL LOGGSKRIVING

Dette skjemaet skal du krysse av hver dag i en uke. Du kan sette flere kryss ved hvert spørsmål. Du kan også skrive kommentarer.

1. Hvordan jobbet du med norsk på skolen i dag ?

A Migransk med klassen _____

B Migransk på studieverkstedet _____

C Klasseromsundervisning _____

2. Hvordan opplevde du de ulike modellene i dag?

A *Migransk i klassen*

Interessant _____

Vanskelig _____

Blir trett _____

Lærer mye _____

Lærer litt _____

Annet _____

B Migranorsk på studieverkstedet

Interessant _____

Vanskelig _____

Blir trett _____

Lærer mye _____

Lærer litt _____

Annet _____

C Klasseromsundervisning

Interessant _____

Vanskelig _____

Blir trett _____

Lærer mye _____

Lærer litt _____

Annet _____

3. Du har jobbet med norsk på forskjellige måter i dag. Hvilken arbeidsmåte lærte du mest norsk gjennom?

I klasserommet

Grammatikk forklart av lærer _____

Å diskutere i klassen _____

Å jobbe sammen med en annen elev _____

Å lese høyt _____

Å lytte til oppleste tekster _____

Å skrive tekster _____

Annet _____

Migranorsk

Videoen i Migranorsk _____

Grammatikkoppgaver _____

Å lese _____

Å lytte _____

Å skrive _____

Annet _____

4. Hvilken av arbeidsformene/temaene du har jobbet med i dag, synes du var vanskeligst.

I klasserommet

Grammatikk forklart av lærer _____

Å diskutere i klassen _____

Å jobbe sammen med en annen elev _____

Å lese høyt _____

Å lytte til oppleste tekster _____

Å skrive tekster _____

Annet _____

Migranorsk

Videoen i Migranorsk ____

Grammatikkoppgaver ____

Å lese ____

Å lytte ____

Å skrive ____

Annet _____

5. Jobbet du med norsk etter skolen i dag?

Ja ____ Nei ____

Hvor lenge jobbet du med norsk etter skolen?

30 min. ____ 1time ____ Annet _____

*Hvis du svarte **ja** på spørsmålet over, kryss av for hvordan du jobbet med norsk:*

Jeg jobbet med lekser ____

Jeg jobbet med migranorsk ____

Jeg leste bøker ____ blader ____ aviser ____

Jeg så på norsk TV ____

Jeg var inne på norske internettsider ____

Jeg snakket norsk med venner ____ andre _____

Andre ting _____

*Hvis du svarte **nei** på spørsmålet over og ikke jobbet med norsk etter skolen, kryss av for hvorfor:*

Var på jobb _____

Hadde ikke tid _____

Orket ikke _____

Det er vanskelig å jobbe med norsk alene _____

Andre grunner _____

GENERELLE SPØRSMÅL OM OPPLÆRINGEN

Disse spørsmålene skal du bare svare på en gang. Du kan sette flere kryss. Du kan også skrive kommentarer dersom du har noen?

1. Hva liker du best i Migranorsk?

Historien _____

Det du lærer om Norge _____

Lytteoppgavene _____

Lese tekstene _____

Grammatikkoppgavene _____

Skrive tekst _____

Annet _____

2. Hva liker du best med undervisning i vanlig klasse?

Skrive tekster _____

Lese tekster _____

Lytte til opplest tekst _____

Samarbeide om oppgaver med en annen elev _____

Klassediskusjoner _____

Kan spørre læreren om mye _____

Annet _____

3. Har du jobb utenfor skolen?

Ja _____ Nei _____

*Hvis du svarte **ja** til spørsmålet over vil vi gjerne vite om du opplever du at norskopplæringen gjør det lettere å snakke med de andre du jobber sammen med?*

Ja litt _____

Ja mye _____

Nei _____

Annet _____

4. Hvordan liker du best å lære norsk?

Undervisning i vanlig klasse _____

Migranorsk sammen med klassen _____

Migranorsk i studieverksted _____

Snakke norsk med andre _____

Skrive tekst _____

Lese _____

Annet _____

Hvorfor liker du dette best _____

5. Ønsker du mer

Undervisning i vanlig klasse ____

Migranorsk sammen med klassen ____

Migranorsk i studieverkstedet ____

Annet _____

6. Ønsker du mindre

Undervisning i vanlig klasse ____

Migranorsk sammen med klassen ____

Migranorsk i studieverkstedet ____

Annet _____

7. Hvor viktig er det for deg at du kan spørre læreren om hjelp?

Ikke viktig ____

Viktig ____

Veldig viktig ____

8. Er det noe utenfor skolen som gjør norskopplæringen vanskelig?

Ja _____ Nei _____

Hvis du svarte ja på spørsmålet over, hva er det som påvirker norskopplæringen din utenfor skolen?

Liten tid til lekser _____

Har ikke datamaskin _____

Vanskelig å konsentrere seg hjemme _____

Jobb _____

Familie _____

Økonomi _____

Annet _____

9. Opplever du å få nok hjelp og støtte i hverdagen av

Kommunen: Ja ___ Nei ___

Hvis du svarte nei. Hva slags hjelp trenger du?

Skolen: Ja ___ Nei ___

Hvis du svarte nei. Hva slags hjelp trenger du?

Takk for at du ville svare på disse spørsmålene!